

EDUCAÇÃO **ESPECIAL**

**CENÁRIOS
PERSPECTIVAS
E PRÁTICAS**

Organizadoras
Aline Maira da Silva
Morgana de Fátima Agostini Martins

Educação Especial: cenários, perspectivas e práticas



Obra realizada com recursos advindos do Programa de Apoio à Pós-Graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Proap/Capes/MEC)

Aline Maira da Silva
Morgana de Fátima Agostini Martins
(Organizadoras)

Educação Especial:
cenários, perspectivas e práticas

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Aline Maira da Silva; Morgana de Fátima Agostini Martins [Orgs.]

Educação Especial: cenários, perspectivas e práticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 266p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0061-3 [Impresso]

978-65-265-0062-0 [Digital]

1. Educação especial. 2. Cenários. 3. Perspectivas. 4. Práticas. I. Título.

CDD – 371

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Sumário

Apresentação	9
Aline Maira da Silva Morgana de Fátima Agostini Martins	
Considerações acerca de dispositivos alternativos para a escrita por alunos com paralisia cerebral	15
Adriana Moralles Geresa Ferreira Lourenço	
Tecnologias assistivas: estratégia de inclusão escolar na rede pública de ensino de Belém-PA	33
Angela Costa de Sousa Amélia Maria Araújo Mesquita	
Plano centrado na pessoa com deficiência intelectual: possibilidades de enriquecimento das práticas escolares	51
Eduarda Nunes Mariani Bolson Sabrina Fernandes de Castro Iasmin Zanchi Boueri Eliana da Costa Pereira de Menezes Elisiane Perufo Alles	
Plano de ensino individualizado para alunos com transtorno do espectro do autismo	71
Morgana de Fátima Agostini Martins Priscila de Carvalho Acosta Kaio da Silva Barcelos	

O direito das pessoas com Transtorno do Espectro Autista nos contextos municipais de Fortaleza/CE e Curitiba/PR	87
Laura Ceretta Moreira Robéria Vieira Barreto Gomes Shirley Aparecida dos Santos Bortolotto	
Letramento literário: desafios para os surdos	105
Ana Júlia Costa Chaves Silva Isa Regina Santos dos Anjos Maria Dolores Fortes Alves	
Interrogativas às famílias nas pesquisas sobre a política de inclusão escolar	117
Keisyani da Silva Santos Enicéia Gonçalves Mendes Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	
A relação escola e família do aluno com deficiência na perspectiva dos gestores	137
Maria Beatriz Blanco Santana Rodrigues Aline Maira da Silva Andressa Santos Rebelo	
A alfabetização Freireana de jovens e adultos com deficiência em instituição de ensino especializada em Belém	155
Amanda Lamas Ivanilde Apoluceno de Oliveira	

Consultoria colaborativa como modelo de serviço de apoio para práticas inclusivas em contextos escolares	173
Lurdes Fabricio de Oliveira Maria de Fátima Joaquim Minetto Iasmin Zanchi Boueri Sabrina Fernandes de Castro Cassandra Fontoura Fiori Peron	
Judicialização da inclusão escolar da pessoa com deficiência	189
Cristiane da Costa Carvalho Washington Cesar Shoiti Nozu	
Elementos históricos e políticos que configuram a Educação Especial no estado de Minas Gerais	201
Josiane Pereira Torres Jáima Pinheiro de Oliveira	
Educação inclusiva em Marabá-Pará: avaliações de professores do ensino comum sobre o contexto de práticas	223
Lucélia Cardoso Cavalcante Tarcila Marcelle Virtuozo de Lima Henrique Silva de Souza	
Índice remissivo	249
Sobre as autoras e os autores	251

Apresentação

Aline Maira da Silva
Morgana de Fátima Agostini Martins

O livro **Educação Especial: cenários, perspectivas e práticas** apresenta pesquisas desenvolvidas no âmbito de universidades públicas das cinco regiões brasileiras. Os treze capítulos que compõe a obra referem-se a aspectos relevantes e atuais sobre o tema inclusão escolar, com destaque para as práticas pedagógicas relacionadas ao processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

No capítulo 1, intitulado **Considerações acerca de dispositivos alternativos para a escrita por alunos com paralisia cerebral**, as autoras Adriana Moralles e Gerusa Ferreira Lourenço abordam a importância do uso de recursos e materiais alternativos e de tecnologia assistiva para favorecer o processo de alfabetização de crianças com paralisia cerebral. O capítulo traz considerações advindas de uma pesquisa que realizou atividades de sondagem de hipótese de escrita com três alunos de uma rede municipal de educação e revela a importância de tais alternativas tanto para o processo de avaliação como de acesso ao currículo por esse alunado.

Ainda sobre o tema tecnologia assistiva, o capítulo 2, **Tecnologias assistivas: estratégia de inclusão escolar na rede pública de ensino de Belém-PA**, foi escrito por Angela Costa de Sousa e Amélia Maria Araújo Mesquita. O texto tem como objetivo analisar a oferta de tecnologias assistivas em salas de recursos multifuncionais da rede municipal de Belém/PA, no período de 2014 a 2019, prevista como estratégia constitutiva da Meta 4 do PNE (2014-2024) e do PME- Belém/PA (2015-2025). Os dados evidenciam oscilação nessa oferta, reflexo das mudanças na forma de

investimento do governo federal, que implicam na qualidade do atendimento educacional especializado.

O capítulo 3 tem como foco a pessoa com deficiência intelectual. As autoras Eduarda Nunes Mariani Bolson, Sabrina Fernandes de Castro, Iasmin Zanchi Boueri, Eliana da Costa Pereira de Menezes e Elisiane Peruffo Alles, no texto intitulado **Plano centrado na pessoa com deficiência intelectual: possibilidades de enriquecimento das práticas escolares**, tiveram como objetivo discutir o Plano Centrado na Pessoa (PCP) como uma ferramenta potente no enriquecimento das práticas educacionais desenvolvidas com os alunos que possuem Deficiência Intelectual (DI). Após análise do levantamento teórico e bibliográfico feito sobre a temática, as autoras destacam a importância de construir planejamentos que partam da escuta do sujeito, a partir da qual se faz possível aprender a focar no que é relevante para ela e para sua vida.

Na sequência, os dois capítulos seguintes tratam do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). No capítulo 4, **Plano de ensino individualizado para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo**, Morgana de Fátima Agostini Martins, Priscila de Carvalho Acosta e Kaio da Silva Barcelos apresentam uma revisão bibliográfica sobre a produção acadêmica na área da Educação Especial, especificamente sobre Plano de Ensino Individualizado e Transtorno do Espectro do Autismo. O objetivo consistiu em mapear trabalhos científicos publicados nas principais fontes nacionais de pesquisas acadêmicas na área de Educação, incluindo teses, dissertações, artigos e trabalhos publicados em anais de eventos.

Por sua vez, o capítulo 5 intitulado **O direito das pessoas com transtorno do espectro autista nos contextos municipais de Fortaleza/CE e Curitiba/PR** teve como autoras Laura Ceretta Moreira, Robéria Vieira Barreto Gomes e Shirley Aparecida dos Santos Bortolotto. O texto apresenta um estudo de cunho qualitativo e possui como eixo central a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, a partir do olhar de professores, que atuam no atendimento educacional especializado, nos contextos municipais de Fortaleza (CE) e Curitiba (PR). Foram focos de

discussão as diretrizes da Política, no que tange à efetivação da intersetorialidade no atendimento a essa demanda e o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados.

Ana Júlia Costa Chaves Silva, Isa Regina Santos dos Anjos e Maria Dolores Fortes Alves, no capítulo 6, **Letramento literário: desafios para os surdos**, tiveram como objetivo trazer reflexões sobre as contribuições e usos da literatura no processo de letramento literário do sujeito surdo. As autoras adotaram como referencial teórico, Vigotsky, Freire, Cosson, Karnopp, Soares, Perlin e Cândido, no que se refere aos estudos acerca do Letramento Literário, Educação de Surdos e Identidade. A pesquisa possibilitou traçar uma análise sobre a inserção do letramento literário e conhecer as possibilidades e desafios inerentes para essa prática na educação de alunos surdos.

Os familiares do alunos público-alvo da Educação Especial foram o foco dos dois próximos capítulos. O capítulo 7, **Interrogativas às famílias nas pesquisas sobre a política de inclusão escolar**, escrito por Keisyani da Silva Santos, Enicéia Gonçalves Mendes e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, teve como objetivo empreender uma revisão bibliográfica para descrever e analisar como os estudos avaliam a política de inclusão escolar na ótica das famílias. A partir da análise de conteúdo dos instrumentos dos estudos selecionados, foi possível a derivação de oito dimensões que poderão ser levadas em consideração na construção de instrumentos de pesquisas em estudos futuros com famílias que tenham como interesse investigar as opiniões delas sobre a política da qual seus filhos ou dependentes legais são beneficiários diretos.

Maria Beatriz Blanco Santana Rodrigues, Aline Maira da Silva e Andressa Santos Rebelo, no capítulo 8 intitulado **A relação escola e família do aluno com deficiência na perspectiva dos gestores**, tiveram como objetivo identificar o papel dos gestores no processo de aproximação entre a escola e a família. Os resultados obtidos a partir do questionário aplicado junto aos gestores indicaram não apenas preocupação com o estabelecimento da relação entre família

e escola, mas demonstraram principalmente o esforço dos profissionais da escola em construir e cultivar esta relação.

O capítulo 9, **A alfabetização Freireana de jovens e adultos com deficiência em instituição de ensino especializada em Belém**, de Amanda Lamas e Ivanilde Apoluceno de Oliveira teve como objetivo apresentar atividades coletivas e individuais de alfabetização Freireana com educandos jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, que possibilitaram a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo apontadas as dificuldades e os avanços obtidos pelos educandos no processo de alfabetização.

O processo de **Consultoria colaborativa como modelo de serviço de apoio para práticas inclusivas em contextos escolares** foi o tema do capítulo 10, escrito por Lurdes Fabricio de Oliveira, Maria de Fátima Joaquim Minetto, Iasmin Zanchi Boueri, Sabrina Fernandes de Castro e Cassandra Fontoura Fiori Peron. O estudo propôs a reflexão sobre as possibilidades de atendimento educacional especializado a partir de um modelo de serviço de consultoria colaborativa, considerando a diversidade das demandas educacionais que envolvem o público-alvo da Educação Especial. Os resultados mostraram-se favoráveis para a implementação do modelo em contextos de inclusão escolar.

O capítulo 11, **Judicialização da inclusão escolar da pessoa com deficiência**, foi escrito por Cristiane da Costa Carvalho e Washington Cesar Shoiti Nozu. Os autores discutem que, no Brasil, a propositura de ações judiciais é um dos instrumentos para garantir o cumprimento de leis sobre direitos sociais, inclusive contra o poder público. Este assunto tem sido tratado pelo termo judicialização de políticas públicas. O capítulo propõe abordar alguns aspectos da judicialização da inclusão escolar da pessoa com deficiência, na perspectiva do modelo social da deficiência.

Os **Elementos históricos e políticos que configuram a Educação Especial no estado de Minas Gerais** foram o tema do capítulo 12, proposto por Josiane Pereira Torres e Jáima Pinheiro de Oliveira. O capítulo tem como objetivo apresentar um panorama

da configuração da Educação Especial no estado de Minas Gerais, a partir de elementos históricos e do percurso de escolarização de estudantes do público-alvo da Educação Especial no estado. A partir dos dados e discussões, nota-se que o estado se alinha ao que já é evidenciado por outros estudos no âmbito nacional, no entanto, com particularidades locais.

Fechando a obra, o capítulo 13 tem como título **Educação inclusiva em Marabá-Pará: avaliações de professores do ensino comum sobre o contexto de práticas**. Os autores Lucélia Cardoso Cavalcante, Tarcila Marcelle Virtuoso de Lima e Henrique Silva de Souza analisam como os princípios da educação inclusiva vem sendo implementados com base na Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), a partir da perspectiva de professoras do Sistema Municipal de Ensino Público de Marabá. Os autores identificaram avanços nas matrículas e ampliação de serviços de apoios especializados. No entanto, observaram déficit nas condições de trabalho, formação de professores e redes de apoios para a efetivação dos princípios inclusivos na realidade das escolas.

Esperamos que o livro possa contribuir para subsidiar o debate sobre o campo da Educação Especial, e mais especificamente sobre o processo de inclusão escolar, a partir de estudos que investigaram diferentes realidades e contextos.

Considerações acerca de dispositivos alternativos para a escrita por alunos com paralisia cerebral

Adriana Moralles
Gerusa Ferreira Lourenço

Introdução

O presente texto é advindo de um estudo de mestrado em Educação Especial¹ que teve como objetivo avaliar o desempenho de alunos com paralisia cerebral (PC) em processo de alfabetização em relação à escrita alternativa, buscando soluções através de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) que favorecessem a avaliação da aprendizagem nesse processo. Ele se debruça a partir da importância da avaliação da aprendizagem, em especial das hipóteses de escrita dos alunos com PC, em vista de possíveis desafios presentes no processo de alfabetização decorrentes do comprometimento motor e sensorial que pode impactar diretamente na realização de atividades escolares desse público.

A conceituação de PC descreve um grupo de desordens permanentes do desenvolvimento do movimento e postura, causando limitações para o sucesso na realização de atividades, que são atribuídas a um distúrbio não progressivo que ocorre no desenvolvimento do cérebro fetal ou infantil. A desordem motora na PC frequentemente é acompanhada por distúrbios sensoriais, perceptivos, cognitivos, de comunicação e comportamental; por

¹ MORALLES, A. **O aluno com paralisia cerebral: considerações e desafios no processo de alfabetização**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2021. Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

epilepsia e por problemas musculoesqueléticos secundários (ROSEMBAUM et al, 2007). Os efeitos da PC podem variar de um grau mais leve, com movimentos desajeitados ou controle ineficiente das mãos, até um grau mais severo com a falta de controle muscular, afetando a fala e movimentos globais (FERRAZ; PAN, 2007).

Assim, o quadro de deficiência física presente nos indivíduos com PC pode dificultar seu desenvolvimento nas atividades que requerem a apropriação da escrita, a partir da utilização de um lápis, por exemplo. E, nessa direção, pode ser difícil por parte dos professores avaliar a aprendizagem do aluno com PC, com limitações na sua comunicação, na medida em que este não consiga exteriorizar o real entendimento das experiências escolares propostas através da escrita manual padrão e/ou pela dificuldade em externar seu pensamento através da fala (oralização) (LOURENÇO, 2018).

A literatura e a prática pedagógica vivenciada nos apontam que esses alunos carecem de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) que possibilitem a avaliação de suas reais potencialidades, muitas vezes subestimadas devido às necessidades complexas de comunicação ou demais condições presentes. Os alunos com PC que possuem prejuízos nos membros superiores podem necessitar de recursos de TA para auxiliá-los por meio da escrita alternativa, que pode ser entendida como a escrita através do alfabeto móvel ou através do uso do teclado no computador. A mediação na comunicação pode ser favorecida com recursos de TA adaptados conforme sua necessidade, principalmente a partir de suporte em dicas visuais e o uso de sistemas de comunicação alternativa (BERSCH, 2007; LOURENÇO, 2018).

A TA é composta de recursos e serviços. O recurso ou dispositivo diz respeito aos equipamentos e materiais em si utilizados pelo aluno, que tem como alvo propiciar maior autonomia para realizar atividades cotidianas. E o serviço de TA na escola é aquele que buscará resolver os problemas funcionais do aluno na realização das atividades cotidianas a partir dessas

soluções. São exemplos e modalidades da TA aqueles que podem favorecer a mobilidade, a realização de atividades de vida diária, a comunicação, o acesso de forma mais independente ao computador, os materiais e recursos que favorecem o acesso à leitura e à escrita, entre outros (BERSCH, 2007).

Esses materiais e recursos são considerados como apoio para a escrita alternativa, pois segundo Manzini (2005), principalmente para alunos com PC, que apresentam dificuldades e alterações motoras associadas a demandas comunicacionais, é muito importante o desenvolvimento de material pedagógico e recursos a partir de uma análise inicial das condições motoras, cognitivas e educacionais, para que possam ser atendidos conforme suas necessidades.

Atualmente o Atendimento Educacional Especializado (AEE)² é um dos canais e serviços disponíveis para a efetivação dos apoios para a educação numa perspectiva inclusiva e a escola é a Instituição reconhecida pela sociedade que realiza a mediação social para a construção do conhecimento. Dentre as metas presentes na escola em parceria com o AEE, está organizar formas para garantir o acesso aos processos de alfabetização a todos os alunos, inclusive aqueles com PC, objeto do presente estudo. Vygotsky (1997), aponta que o que decide o destino de uma pessoa não é a deficiência em si, mas suas consequências sociais. Nesse sentido, é fundamental ter em mente que a inclusão escolar deve estar centrada na questão de como educar na diversidade e não unicamente no aluno com deficiência ou na deficiência em si.

No processo de escolarização, os alunos sem deficiência passam por etapas que permitem o desenvolvimento da escrita manual, com a utilização de um objeto, normalmente lápis/caneta, que possibilite a grafia de letras e palavras. Ao longo do processo de escolarização, utiliza-se as mãos para aprender movimentos,

² Atendimento Educacional Especializado é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar ou suplementar (BRASIL, 2011).

que futuramente serão utilizados para grafar letras e palavras que compõem o sistema de escrita alfabética. A escrita alfabética é um sistema de escrita regido pelo princípio da fonografia, em que o signo gráfico representa normalmente um ou mais fonemas do idioma (BRASIL, 2001).

A preocupação com o desenvolvimento motor para grafia de palavras é natural na prática docente, no entanto, para os alunos que possuem comprometimento nos membros superiores, prejudicando a escrita manual padrão, essa preocupação precisa ser redirecionada para o desenvolvimento de uma escrita alternativa, que possibilite a comunicação do aluno através da escrita. Segundo Murillio (2018), a apropriação motora em si não é fator determinante da escrita.

A relevância da mediação para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é apresentada na obra de Vygotsky (1997), onde argumenta que é por meio da atividade mediada que as funções psíquicas superiores (FPS) como memória, atenção, linguagem, pensamento e a apropriação da escrita simbólica será desenvolvida.

Para o desenvolvimento da escrita, as mediações nos primeiros anos de vida são essenciais e a exploração motora serve de âncora para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (FPS), embora a apropriação motora em si não seja o fator determinante da escrita. No entanto, os gestos, a linguagem e a vida simbólica são reais determinantes da apropriação da escrita simbólica pela criança com paralisia cerebral (MURILLIO, 2018, p. 107).

Desenvolver a escrita manual padrão pode ser inviável para os alunos com PC que apresentam prejuízo motor nos membros superiores e o diagnóstico da aprendizagem desses alunos pode ser um desafio para os professores. Adaptações com recursos de TA podem favorecer o diagnóstico das hipóteses de escrita para esse público, viabilizando a escrita por parte das crianças com PC. O respeito às limitações motoras das crianças com PC inclui a

necessidade de oferta de situações comunicativas que possam também fazê-las participativas nos seus contextos de vida. Há necessidade de ofertar situações de aprendizagem onde as crianças possam externar suas vontades, interesses, medos e anseios, através de uma comunicação efetiva, que melhor atendam suas necessidades sociais, emocionais e físicas.

As práticas sociais são mediadas por diferentes linguagens: Verbal (oral ou visual-motora, como libras e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital (BNCC, 2017). É por meio dessas práticas, que as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, são competências apontadas na BNCC (2017). No entanto o que está posto na BNCC não é suficiente para esse público. Para os alunos com PC é necessário que o professores envolvidos ofereçam sistematicamente alternativas para o acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação, treinando e acompanhando o processo de implementação, e, portanto, possibilitando a acessibilidade ao currículo e a escrita, de modo a favorecer a aprendizagem desse alunado (MENDES; LOURENÇO, 2012; FRANCO; GUERRA, 2015; QUEIROZ; BRACCIALLI, 2017).

É importante que a leitura e escrita estejam relacionadas ao contexto das situações cotidianas, com significado e sentido. Para favorecer a comunicação nos diversos contextos sociais, é relevante que o aluno perceba que para representar coisas, objetos, situações, pessoas, expressar sentimentos, vontades e necessidades, pode-se utilizar a linguagem escrita através de um sistema gráfico (letras, palavras). Uma nova proposta de leitura e escrita se inicia a partir da década de 1980 com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985). Os postulados de autores como Piaget e Vygotsky contribuíram nos estudos realizados nessa abordagem construtivista. Para essas

autoras, nesse processo de desenvolvimento da leitura e escrita, as crianças elaboram hipóteses e estratégias sobre a escrita, sendo o erro considerado construtivo na tentativa do acerto. Defendem que para avaliar as hipóteses de escrita do aluno, consideradas como nível de escrita ou nível conceptual linguístico, utiliza-se a sondagem. A sondagem é uma estratégia de que o professor dispõe para saber o que as crianças dominam sobre a escrita alfabética e o sistema de escrita. Quando a criança escreve espontaneamente, segundo suas concepções, está nos oferecendo a possibilidade de compreensão sobre o que ela pensa em relação à natureza da escrita, possibilitando o direcionamento da intervenção pedagógica.

Para explicar como a criança conquista a escrita, Ferreiro e Teberosky (1985), se fundamentam em Piaget, através do fundamento filosófico-metodológico da psicogênese da língua escrita. As autoras consideram cinco níveis no processo de alfabetização da criança. No primeiro nível, considerado pré-silábico, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que ela identifica como adequada e a criança espera por exemplo, que a escrita dos nomes das pessoas seja proporcional ao tamanho ou idade dessa pessoa, não estabelecendo ainda correspondência termo a termo. No nível dois, também considerado pré-silábico, a hipótese é a de que para poder ler coisas diferentes deve haver diferença na escrita. O nível três, considerado nível silábico, é caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras, ou seja, cada letra vale uma sílaba. Nesse nível a criança dá um salto qualitativo e se diz que está na hipótese silábica. No nível quatro temos a passagem da hipótese silábica para a alfabética, considerada nível silábico-alfabético, a criança percebe que uma letra para cada sílaba não funciona e ela tenta acrescentar letras à escrita da fase anterior. Por fim, no nível cinco a escrita alfabética constitui o final dessa evolução. Ao chegar nesse nível cinco, considerado nível alfabético, “a criança já franqueou a barreira do código, compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza

sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (FERREIRO; TEBEROSKY,1985, p. 213).

A partir da fundamentação apresentada até o momento, o alvo de interesse do presente estudo é apresentar o uso de materiais e recursos de TA como apoio para a avaliação da escrita de três alunos com PC e sustentar reflexões sobre os desafios e limites a serem percorridos.

Desenvolvimento

O estudo teve como participantes diretos três alunos entre oito e nove anos de idade com PC em processo de alfabetização atendidos em escolas das redes municipal e estadual de primeiro ciclo do ensino fundamental de um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo, que recebiam Atendimento Educacional Especializado. As professoras do AEE e da sala regular comum são participantes indiretas da pesquisa, informando sobre o processo de aprendizagem. Destaca-se que o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CAAE 18267119.2.0000.5504) e sua condução seguiu todos os preceitos éticos recomendados. Vale destacar que os três participantes possuíam comprometimento motor com uso de dispositivos auxiliares de mobilidade (cadeira de rodas), dificuldades em movimentos de preensão manual e alcance, e todos apresentavam necessidades complexas de comunicação, utilizando a fala para emissão pontual de mensagens, principalmente uso de palavras isoladas. E não havia o uso de recursos ou sistemas de comunicação alternativa.

Para a avaliação da escrita, foram utilizados recursos como alfabeto móvel, lousa imantada e jogos de alfabetização, pertencentes ao laboratório de pesquisa que o estudo esteve vinculado, e computador, mouse, teclado e máscara/colmeia, pertencentes à instituição especializada. Para a coleta de dados foram utilizados um gravador de voz, uma filmadora digital e um tripé, também pertencentes ao laboratório e o celular da

pesquisadora. Foi construído pela pesquisadora um Protocolo de registro de eventos para registro da coleta de dados, de modo a diagnosticar as hipóteses de escrita dos alunos e um diário de campo para descrições dos episódios vivenciados.

Atividades de sondagem da hipótese da escrita foram propostas em encontros individuais com cada um dos participantes e o desempenho pôde ser registrado por meio de gravações e registros descritivos. Os recursos e materiais alternativos utilizados seguiram as especificidades e capacidades motoras, visando a maior autonomia possível do aluno na realização das tarefas solicitadas.

As imagens a seguir ilustram alguns dos materiais aplicados.

Figura 1 - Aluna A - Acesso ao computador



Figura 2 - Aluno B- Escrita no notebook



Figura 3 - Aluno B - Escrita MACACO



Figura 4 - Aluno C - Escrita GATO



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Assim, com a aluna denominada como Aluna A, tivemos a sondagem da hipótese da escrita a partir da utilização do teclado do computador para reconhecimento das vogais A, E, I, O. A aluna

reconheceu a letra A na quinta tentativa oferecida, quando a pesquisadora apontou a letra A no teclado e perguntou que letra era. No teclado, a aluna conseguiu encontrar e digitar a letra A. Quando foi solicitado para escrever seu nome a aluna colocou somente a letra A. A consoante T que faz parte do nome da aluna, foi digitada no computador após dica da pesquisadora. A dica da letra consoante T foi realizada mostrando onde ficava a letra no teclado e depois solicitando a aluna que digitasse a letra.

O jogo de alfabetização, que possui alfabeto móvel, foi oferecido à aluna para reconhecimento de animais e posterior sondagem da escrita, porém ao tentar continuar com o jogo para fazer a sondagem da hipótese de escrita, a aluna se mostrou mais motivada a seguir com o uso do computador. Assim, não foi possível avaliar o nível de hipótese de escrita da aluna a partir das atividades de escrita ofertadas em uma única sessão no computador, mas presume-se que a aluna esteja na fase pré-silábica, devido ao reconhecimento e escrita somente da letra A.

Já o aluno B reconheceu a escrita do seu nome dentre outros dois nomes de colegas. Na apresentação das vogais, com a utilização do alfabeto móvel, na primeira tentativa o aluno reconheceu as letras A, E, I, O. Na apresentação das consoantes o aluno não reconheceu as letras, mas quando lhe foi apresentada a letra C, o aluno falou a palavra cavalo, mostrando que sabia que a letra C era usada na palavra cavalo.

Nas tentativas de escrita dos animais (cavalo, leão, gato, rato e macaco), apesar de parecer que o aluno fez relação de grafema/fonema em algumas palavras, não sustentou essa relação em outras palavras, como podemos ver a seguir.

Na sondagem da escrita dos nomes dos animais com alfabeto móvel, ficou: Escrita CAVALO (CAAEFIH); escrita LEÃO (KDIOC); escrita GATO (QUAAK); escrita CACHORRO (CSVIHII); escrita RATO (ILLAEM); escrita MACACO (EFLLGK). Devido a não consistência da relação fonema/grafema nas palavras sondadas e não identificação de equivalência do valor sonoro a

cada uma das letras (cada letra vale uma sílaba), presume-se que o aluno esteja no nível pré-silábico.

O aluno C reconheceu a escrita do seu nome dentre outros dois nomes de colegas. Na apresentação das vogais, com a utilização do alfabeto móvel, na primeira tentativa o aluno reconheceu as letras A, E, O, U. Na primeira tentativa o aluno não encontrou a letra I dentre as letras colocadas no quadro imantado, mas em outro momento reconheceu a letra I. A hipótese é que no primeiro momento a letra I estava colocada na lousa imantada em uma parte acima da linha dos olhos do aluno, dificultando a sustentação da cabeça, devido à espasticidade presente. Dentre as letras consoantes o aluno encontrou as letras K, G, L, B e D. Pedimos para o aluno escrever a palavra GATO com as letras do alfabeto móvel e a hipótese da escrita desse animal ficou GAB.

A partir da sondagem realizada com a palavra GATO, presume-se que o aluno se encontrava no nível silábico alfabético. No entanto, para sustentar essa hipótese seriam necessárias mais sessões de sondagens, para verificar se a hipótese de escrita se sustenta.

Apesar dos impedimentos em continuar com as sessões presenciais com os participantes devido às condições sanitárias advindas da Pandemia por Covid-19 e a suspensão das atividades escolares à época da pesquisa, o importante é perceber que os recursos de TA possibilitaram a avaliação das hipóteses de escrita dos alunos, que não seriam possíveis através da escrita manual padrão. De uma forma geral, verificou-se que os três alunos ainda apresentavam repertório inicial de aproximação com a leitura e escrita, o que poderia ser potencializado tanto no contexto da sala regular como do AEE frequentado por eles, como objetivo central do processo curricular vivenciado.

Nos diálogos com as professoras responsáveis por esses alunos, foi possível identificar que a questão da avaliação é um ponto vulnerável que merece maior atenção por parte dos educadores. As falas das professoras apontam a dificuldade presente na avaliação da aprendizagem dos alunos com PC, devido

ao comprometimento da fala e comprometimento motor, dificultando a escrita manual convencional. Segundo os relatos, os alunos apontam e se comunicam de maneira própria, aos pouquinhos, através do apontar com a mão e cabeça, do olhar, do falar repetidas vezes palavras pontuais, porém as necessidades comunicativas impedem uma interação realmente eficiente. Apesar do reconhecimento da importância dos meios alternativos de comunicação, como a escrita alternativa, as professoras não os mencionam como possibilidades para a dinâmica em sala.

Percebe-se que tanto a professora do AEE como as professoras da sala comum preferem avaliar a aprendizagem desses alunos de forma oral, devido à dificuldade da escrita manual. Quando querem avaliar as hipóteses de escrita desses alunos, procuram fazê-la através da escrita manual convencional, se preocupando com os movimentos da mão e grafia das palavras. E assim, como discutido no presente texto, essa avaliação não favorece os alunos com PC, podendo ficar mascarado o real conhecimento acerca da aprendizagem do conteúdo curricular que eles possuem. A avaliação desse público deve ser pensada de modo a potencializar as capacidades presentes, utilizando recursos de TA que favoreçam sua comunicação.

Alguns estudos evidenciam que a maioria das crianças com PC lê em níveis abaixo do esperado que seus pares sem deficiência e que as crianças com múltiplas deficiências receberam menos instrução de alfabetização que seus pares. Esse impacto na aprendizagem das crianças com PC foi descrito no estudo de Zascavage e Keefe (2004). Essa evidência vem corroborar com os estudos que tratam acerca dos obstáculos e desafios do processo de escolarização dos alunos com PC (GONÇALVES; NICOLETTI; LOURENÇO, 2016; GONÇALVES, 2014).

Para além da avaliação, a participação dos alunos com PC nas atividades propostas em sala de aula pode ficar prejudicada devido ao comprometimento motor e à dificuldade na comunicação oral presentes (FRANCO; GUERRA, 2015). Reganham (2016) aponta em seu estudo que apesar dessas dificuldades, os alunos com PC são

capazes de avançar nas hipóteses de escrita e adquirir conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética, seguindo o que é proposto no currículo escolar. Porém, materiais alternativos à escrita e os dispositivos de TA devem estar presentes.

No entanto, há evidências acerca da necessidade da formação continuada dos profissionais da educação, através de parcerias com profissionais da saúde, possibilitando maior conhecimento tanto sobre as especificidades que podem estar presentes na escolarização de alunos com PC, como sobre o uso da TA na escola. O estudo de Santos e colaboradores (2018) identificou que os professores envolvidos com os alunos não estavam capacitados para identificar suas reais necessidades em relação ao uso da TA, necessitando de outros profissionais para auxiliar nessa identificação.

O processo de seleção das melhores alternativas em materiais e equipamentos de TA, como também o passo a passo para que ele possa fazer parte do cotidiano escolar dos alunos com deficiência não é um caminho simples, porém estritamente necessário para a garantia da equiparação de oportunidades de acesso ao currículo (MENDES; LOURENÇO, 2012; PEETERS; MORRB; VERHOEVENB, 2011). E que, apesar de estar previsto como ações do AEE, diversos estudos apontam que o trabalho conjunto entre professores e profissionais podem favorecer essas ações (QUEIROZ; BRACCIALLI, 2017; ALVES; MATSUKURA, 2011). Assim, a importância de um trabalho de parceria não somente entre professores do AEE e professores da sala comum, mas também envolvendo profissionais da saúde, foram mencionados no estudo de Rocha e Deliberato (2012). O estudo aponta a potencialidade da participação de profissionais da saúde para o uso da TA na escola, além da necessidade de estabelecer procedimentos específicos e um planejamento pedagógico organizado para o sucesso das práticas e efetividade do uso dos materiais alternativos.

Vale ainda destacar que, mesmo com o curto tempo de experimentação vivenciado na pesquisa, os três participantes se mostraram interessados e motivados em utilizar os recursos de TA, como o computador e notebook, para realizar as atividades

propostas durante os encontros. Essa constatação vem reforçar que a exploração desses recursos pode favorecer a aprendizagem, uma vez que a motivação é primordial no processo de aprendizagem. Quando a criança identifica que o uso dos materiais alternativos permite acesso às escolhas das letras e palavras, a motivação se faz presente e deve ser amplamente ofertada.

Considerações Finais

A partir das reflexões suscitadas pelo estudo realizado, reiteramos a necessidade de fomentar procedimentos que auxiliem na alfabetização da criança com PC durante o processo, bem como habilitá-la para a escrita no computador, através da escrita alternativa, de modo a potencializar a ação desse alunado em seu processo de alfabetização.

Apesar do resultado obtido nesse estudo apontar que é possível avaliar a hipótese de escrita dos alunos com PC com a utilização de recursos de TA para a escrita alternativa, muitos desafios estão presentes nesse processo de alfabetização. Há necessidade de formação continuada dos educadores aliada a um planejamento direcionado, onde as necessidades individuais de cada aluno acompanhado são consideradas para a implementação de recursos de TA, recursos estes que possam favorecer a alfabetização desse público.

A complexidade presente na avaliação da escrita desse público nos faz compreender a ansiedade dos professores para avaliá-los, uma vez que a escrita manual padrão com a utilização do lápis, pode não ser a opção mais adequada. A desconstrução de uma avaliação comum para todos os alunos é necessária, devido a necessidades diferenciadas dos alunos. O comprometimento motor presente nesses alunos pede novas formas de avaliação da escrita, com a utilização de recursos de TA para a escrita alternativa (através do alfabeto móvel ou uso do computador), para obtenção de uma avaliação mais apropriada.

Por fim, acreditamos que as considerações apontadas no presente texto permitem trazer à tona algumas das variáveis que influenciam o percurso de alfabetização dos alunos com PC, principalmente acerca de como favorecer a sua comunicação escrita, e vislumbrar o avanço na produção do conhecimento sobre a área que deve também se debruçar em caminhos alternativos que contemplem a acessibilidade curricular a todos. Caminhos que possibilitem o desenvolvimento das capacidades cognitivas desse alunado, de modo a respeitar as limitações de ordem motora que prejudicam na execução da escrita padrão, oportunizando o conhecimento de diferentes ferramentas de TA que possam favorecer a avaliação da escrita e o desenvolvimento da aprendizagem.

Referências

ALVES, A. C. J.; MATSUKURA, T. S. Percepção de alunos com paralisia cerebral sobre o uso de recursos de Tecnologia Assistiva na escola regular. **Rev. bras. educ. esp.**, Marília, v.17, n.2, p.287-304, mai. - ago., 2011.

BERSH, R. Tecnologia Assistiva - TA. In: SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R. C. R.; MACHADO, R. **Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Física**. Brasília: MEC, SEED, SEESP, Cap. III, p.31-37. 2007.

BRASIL. **Decreto n. 7611/2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, 3. ed., Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base.

Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

FERRAZ, J. S.; PAN, M. A. S. G. **Letramento e Paralisia Cerebral**. Programa de Desenvolvimento da educação (PDE). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCO, M. A. M.; GUERRA, L. B. O ensino e a aprendizagem da criança com PC: Ações pedagógicas possíveis no processo de alfabetização. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 311-324, mai. - ago., 2015.

GONÇALVES, A. G. Desafios e condições para aprendizagem do aluno com deficiência física no contexto da escola inclusiva. **Poiesis Pedagógica**, v.12, n.1, p. 45-66, jan. - jun. 2014.

GONCALVES, A. G.; NICOLETTI, B.; LOURENÇO, G. F. Caracterização do Atendimento escolar de alunos com deficiência física em um município do interior paulista. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v.26, n. 53., p.484 - 504, 2016.

LOURENÇO, G. F. Letramento para estudantes com deficiência física. In: GONÇALVES, A. G.; CIA, F.; CAMPOS, J. A. P. **Letramento para o estudante com deficiência**. São Carlos: EdUFScar, 2018.

MANZINI, E.J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: **Ensaio Pedagógicos**. Brasília: MEC, SEESP, 2005, p.82-86. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>.> Acesso em: 19 mai. 2019.

MENDES, E. G.; LOURENÇO, G. F. Recursos Computadorizados de Tecnologia Assistiva para Estudantes com Paralisia Cerebral em Múltiplos Contextos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar**. Marília: ABPEE, v.2, p. 421-444. 2012.

- MURILLIO, P. C. **A criança com paralisia cerebral e os instrumentos mediadores da escrita: Uma Perspectiva Histórico-Cultural.** 2018. 189 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, 2018.
- PEETERS, M; DE MORRIB, J.; VERHOEVENB, L. Emergent literacy activities, instructional adaptations and school absence of children with cerebral palsy in special education. **Research in Developmental Disabilities**, v. 32, n. 2, p. 659-69, 2011.
- QUEIROZ, F. M. M G.; BRACCIALLI, L. M. P. Funcionalidade de alunos com deficiência física nas atividades de escrita e de uso do computador. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1267-1286, ago. 2017.
- REGANHAN, W. G. **Programa de alfabetização para alunos como paralisia cerebral.** 2016. 242 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2016.
- ROCHA, A. N. D. C.; DELIBERATO, D. Tecnologia assistiva para a criança com paralisia cerebral na escola: identificação das necessidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, ABPEE, v. 18, n. 1, p. 71-92, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/117885>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- ROSENBAUM, P.; PANETH, N.; LEVITON, A.; GOLDSTEIN, M.; BAX, M. A report:the definition and classification of cerebral palsy – April 2006. **Developmental Medicine & Child Neurology**, v. 49, n. 109, 2007.
- SANTOS, C. B.; MARQUES, M. L.; ANDRADE, M. M. A.; ROCHA, A. N. D. C. O uso da tecnologia assistiva pelo estudante com paralisia cerebral no contexto escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 62, p. 631-650, jul. - set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30018/pdf>. Acesso em: 08 set. 2020.

ZASCAVAGE, V. T.; KEEFE, C. H. Students with Severe Speech and Physical Impairments: Opportunity Barriers to Literacy. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v. 19, n. 4, 2004, p. 223-234.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor,1997.

Tecnologias assistivas: estratégia de inclusão escolar na rede pública de ensino de Belém-PA

Angela Costa de Sousa
Amélia Maria Araújo Mesquita

Introdução

O presente texto é uma síntese da pesquisa intitulada *Tecnologias assistivas nas salas de recursos multifuncionais: análise das ações da rede municipal de ensino de Belém para a garantia de mecanismos de acessibilidade curricular aos alunos com deficiência*, dissertação de mestrado, concluída em junho de 2021, junto ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/NEB), da Universidade Federal do Pará, cujos resultados parciais foram publicados por meio de artigos e resumos expandidos em eventos acadêmicos locais e nacionais, ao longo da investigação.

Contudo, com a finalização da pesquisa, os resultados finais revelam diferentes possibilidades de leitura do cenário ocupado pela educação especial no processo de escolarização de alunos com deficiência no ensino público regular. Assim, nosso foco neste texto é discutir a Educação Especial pela ótica das tecnologias assistivas, aqui compreendidas como estratégia de acessibilidade curricular aos alunos público-alvo da Educação Especial.

A pesquisa em tela teve como objeto de estudo: as tecnologias assistivas no contexto das salas de recursos multifuncionais como estratégias para a garantia da inclusão de alunos com deficiência na escola regular da rede municipal de ensino de Belém-PA, no período de 2014 a 2019.

Os recursos de tecnologias assistivas adentraram ao campo da Educação Especial e ganharam visibilidade por meio do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (PISR), do governo federal, criado em 2007 através da Portaria nº 13/2007, cujo objetivo era “apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (BRASIL, 2007). Dessa forma, por meio deste programa ocorreu a implantação de SRM nas redes de ensinos dos estados e municípios, as quais eram equipadas com mobiliários adaptados, materiais pedagógicos e recursos de tecnologias assistivas, estas últimas consideradas fundamentais no processo de escolarização dos alunos atendido nestes espaços, sendo a sua oferta “um direito do aluno com deficiência” (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2011, p. 08).

Deste modo, as tecnologias assistivas emergiram como ferramentas essenciais que potencializam o processo de escolarização de alunos com deficiência na escola regular e, atualmente, estão em vigor em nosso país, um conjunto de políticas públicas educacionais que asseguram a oferta de recursos de Tecnologias Assistivas como forma de garantir a inclusão escolar na rede regular de ensino (BRASIL, 2008; 2009; 2011; 2014; 2015).

Em âmbito local, o Plano Municipal de Educação de Belém (PME: 2015-2025), aprovado através da Lei nº 9.129/ 2015, define como uma das estratégias para a garantia da meta de universalização da matrícula e do atendimento educacional especializado a oferta de tecnologias assistivas em SRM. Diante desse cenário, a pesquisa buscou analisar as ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), no período de 2014 a 2019, para a oferta de Tecnologias Assistivas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como Estratégia para a garantia da inclusão escolar para alunos com deficiência em sua rede municipal de ensino, conforme prevê o PME: 2015-2025, em sua meta 4, referente à Educação Especial.

O texto está estruturado em três tópicos. No primeiro, discutiremos as tecnologias assistivas como estratégia de acesso ao currículo escolar no processo de escolarização de alunos com deficiência na escola regular. Em seguida, adentraremos nos procedimentos metodológicos e, por fim, a síntese dos resultados e discussões dos dados da pesquisa.

Tecnologias Assistivas: estratégia de acesso ao currículo escolar no processo de escolarização de alunos com deficiência na escola regular

A inclusão escolar deve ser composta por três elementos inseparáveis, a saber: “acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008, p. 10). Assim, para a permanência do aluno na escola, faz-se necessário uma rede de serviços de apoio à inclusão escolar, com suportes das salas de recursos multifuncionais bem como do conjunto de insumos que a compõem, dentre os quais estão as Tecnologias Assistivas (TA).

Dessa forma, as TA “estão chegando às escolas por meio de políticas governamentais que resguardam o direito fundamental de todos à educação” (EMER, 2011, p. 71). Assim, impulsionada pelo paradigma da inclusão, a TA representa uma área em ascensão e vem se tornando cada vez mais presente no campo educacional, nos processos de escolarização de alunos com deficiências, sendo assegurada sua oferta pelas políticas públicas que subsidiam a educação na perspectiva inclusiva.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação e realiza o atendimento educacional especializado (AEE), disponibilizando “recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 11), possibilitando, dessa forma, aos alunos público-alvo, o

acesso ao currículo escolar, através do AEE, cuja função é “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes” (BRASIL, 2008, p. 12), para tanto, faz-se uso, dentre outras coisas, de recursos de tecnologias assistivas.

A Tecnologia Assistiva é uma “expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão” (BERSCH, 2007, p. 31). Relacionando tal conceito à escolarização de pessoas com deficiência, destaca-se que a TA tem como finalidade auxiliar o aluno a realizar as tarefas escolares, proporcionando-lhe autonomia na execução destas, visando aumentar a participação destes nas atividades do seu processo de escolarização, pois, de acordo com Bersch (2009, p. 27) a “tecnologia assistiva faz falar, escrever, locomover, acessar conhecimento e utilizar ferramentas específicas para objetivos claros”, transformando-se, portanto, em estratégia de acesso ao currículo escolar.

A respeito dos recursos de acessibilidade na educação, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 os define como:

[...] aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e **equipamentos**, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e **dos demais serviços** (BRASIL, 2009, p. 01, grifo nosso).

Cabe ressaltar que dentre os equipamentos e os demais serviços se inserem as tecnologias assistivas. Nesse sentido, o acesso à tecnologia assistiva, segundo Galvão filho e Miranda (2011, p. 08) é um:

direito do aluno com deficiência, a fim de que o mesmo possa exercer direitos dos mais fundamentais, que, com frequência, na ausência dessas tecnologias não poderiam ser exercidos como, por exemplo, o

direito à comunicação, a interação, expressão autônoma do pensamento e ao aprendizado.

Assim, o acesso aos serviços e recursos pedagógicos de acessibilidade nas escolas públicas favorecem um maior desenvolvimento acadêmico e social do estudante, uma vez que possibilitam que estes estudantes “participem e atuem positivamente nas várias atividades propostas no currículo comum” (BERSCH, 2009, p. 22). Por esta razão, a oferta de Tecnologias Assistivas nas escolas públicas regulares é de fundamental importância para a inclusão educacional, pois o acesso do aluno aos recursos de Tecnologias Assistivas gera “condições de permanência e de sucesso na escolarização de estudantes com ou sem deficiência” (CORRÊA; RODRIGUES, 2016, p. 11).

Os recursos de TA podem ser simples e de baixo custo, assim como também, sofisticados e inovadores, de alta tecnologia, portanto, recursos de altos custos. Independentemente do tipo de Tecnologia Assistiva, se é de alto, ou baixo custo, o princípio que orienta o seu uso é o de dar acessibilidade às coisas, aos espaços, para que as pessoas possam ser incluídas socialmente.

Os recursos de TA disponíveis na escola podem ser:

- ✓ Comunicação aumentativa e alternativa - Recursos, eletrônicos ou não, que permitem a comunicação expressiva e receptiva das pessoas sem a fala ou com limitações da mesma. São muito utilizadas as pranchas de comunicação com os símbolos PCS ou Bliss além de vocalizadores e softwares dedicados para este fim;
- ✓ Recursos de acessibilidade ao computador - Equipamentos de entrada e saída (síntese de voz, Braille), auxílios alternativos de acesso (ponteiras de cabeça, de luz), teclados modificados ou alternativos, acionadores, softwares especiais (de reconhecimento de voz, etc.), que permitem as pessoas com deficiência a usarem o computador;
- ✓ Órteses e próteses - Troca ou ajuste de partes do corpo, faltantes ou de funcionamento comprometido, por membros artificiais ou outros recursos ortopédicos (talas, apoios etc.). Incluem-se os

protéticos para auxiliar nos déficits ou limitações cognitivas, como os gravadores de fita magnética ou digital que funcionam como lembretes instantâneos;

✓ Auxílios para cegos ou com visão subnormal - Auxílios para grupos específicos que inclui lupas e lentes, Braille para equipamentos com síntese de voz, grandes telas de impressão, sistema de TV com aumento para leitura de documentos, publicações (BERSCH, 2017, p. 02).

Na atualidade, é inegável o avanço no uso das tecnologias, sobretudo no campo educacional. Em face à perspectiva da inclusão escolar, o uso da Tecnologia Assistiva torna-se ainda mais evidente. Dentro do contexto educacional inclusivo, a utilização das TAs representa uma das possibilidades de ampliação do conhecimento e da interação com o outro.

O uso dos recursos de Tecnologias Assistivas nas Salas de Recursos Multifuncionais, ou nas salas regulares de ensino, ao mesmo tempo, colabora para o processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial e também resguarda a escola como espaço de direito, ao sinalizar o olhar para a inclusão escolar, não só como oportunidade de acesso do aluno com deficiência à escola regular, mas para uma escola que ofereça condições de aprendizagem aos alunos que nela estão, superando, desse modo, a ideia de inclusão escolar como oportunidade de convivência e de socialização.

Desenvolvimento

A investigação foi conduzida numa abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso, em razão da complexidade que envolve a temática desta pesquisa, transitando-se pelos campos do currículo, da educação especial e das tecnologias assistivas.

Para a coleta de dados, fez-se uso da pesquisa documental, realizada junto à Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), em 2019, onde obteve-se os relatórios da implantação de

SRM; matrícula geral da Rede e no AEE; tipos de deficiência atendidos na Rede. Além disso, recorreu-se a sítios eletrônicos do município de Belém para a obtenção de documentos oficiais municipais que subsidiaram a implementação da Educação Especial na perspectiva inclusiva nesta rede de ensino, obtendo-se seis (06) documentos - Resolução nº 12/2007, que fixa as diretrizes e normas para o Atendimento Educacional Especializado no Sistema Municipal de Ensino de Belém; Plano Plurianual do município de Belém (2013); Plano Municipal de Educação (2015); Anuário Estatístico do Município de Belém (2019) e dois documentos utilizados pela SEMEC para o levantamento das necessidades de acessibilidade das escolas de sua rede. Vale ressaltar que para a complementação dos dados obtidos via pesquisa documental, realizou-se uma entrevista semiestruturada com uma técnica da Coordenadoria de Educação Especial do município de Belém, aqui identificada pelo nome fictício de Maria. Ressalta-se que a pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética. De posse do material, os materiais coletados foram lidos, organizados e sistematizados para análise de dados.

A organização do material coletado virtualmente, ocorreu da seguinte forma: os documentos foram baixados e salvos em arquivos no computador de uma das pesquisadoras, obedecendo como critérios - o nome original do documento e ano de publicação. Posteriormente, tais documentos foram manuseados e lidos com o intuito de apropriação de seus conteúdos, fazendo-se recortes de trechos que faziam referência à educação especial e, com os mesmos, construir quadros com intuito de facilitar a análise dos trechos recortados. Já em relação aos relatórios fornecidos pela SEMEC - relatórios da implantação de SRM; matrícula geral da Rede e no AEE; e tipos de deficiência atendidos na Rede - para dar visibilidade e facilitar a análise dos mesmos, os dados de tais documentos foram reagrupados em quadros com categorias definidas a priori: Sala de Recursos Multifuncionais (SRM); Matrícula e Tipos de deficiência.

Quanto aos procedimentos de análise dos dados da entrevista, inicialmente, o áudio com a entrevista foi transcrito. As respostas

de cada uma das perguntas do roteiro da entrevista foram sistematizadas em quadros. Após essa organização e sistematização das respostas, realizou-se a leitura minuciosa da transcrição. Sendo assim, na leitura meticulosa da transcrição, e utilizando como critério o assunto tratado no roteiro da entrevista, foram identificadas palavras, expressões e frases que formaram os pré-indicadores de análise, a partir da frequência destas.

Para a análise e tratamento dos dados, utilizou-se como técnica a análise de conteúdo, definida como um “conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetiva descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38). Assim, valendo-se desta técnica, analisamos nossos dados, onde foi possível descrever, produzir inferências e extrair, por meio da interpretação, o significado das mensagens presentes nos documentos que analisamos e nos trechos da fala da entrevistada, tendo em vista que a mensagem, segundo Franco (2003, p. 13) “é o ponto de partida da análise de conteúdo”.

Assim, os dados coletados foram analisados a partir de seis categorias de análises, a saber: Matrícula na rede, no AEE e por tipos de deficiência na RME de Belém; SRM implantadas *versus* projeção de oferta; Tecnologias Assistivas ofertadas nas SRM da rede ensino de Belém; Serviços de Tecnologias Assistivas no contexto da RME; Critérios de aquisição de novas Tecnologias Assistivas na RME; Políticas de financiamento e manutenção das SRM da RME. Contudo, para o presente texto focaremos nas Tecnologias Assistivas ofertadas nas SRM da rede ensino de Belém.

Considerações finais

No presente tópico, para além das considerações finais, apresentamos uma síntese dos resultados da pesquisa concernente a oferta de tecnologias assistivas em salas de recursos da rede de ensino de Belém pela SEMEC, problematizando-os a partir do referencial teórico na área da inclusão escolar e das tecnologias assistivas.

Os dados revelaram a configuração de dois tipos de salas de recursos multifuncionais –salas implantadas até 2013, com aporte financeiro do governo federal, e salas implantadas a partir de 2014, com recursos financeiros próprios da SEMEC.

Assim, as SRM que foram implantadas até 2013, receberam um volume considerável de itens de recursos de tecnologia assistivas, fornecidos pelo governo federal, via Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (PISR), sendo um total de 33 SRM nesta condição. Mesmo com o encerramento das ações do PISR em 2013, tais salas ainda receberam o *kit* de atualização deste programa nos anos de 2014 e 2015. Então, essas salas têm uma configuração específica com relação aos recursos de TA disponibilizados nesses espaços. Sendo assim, essas salas de recursos apresentam a seguinte configuração:

- a) **Mobiliário:** Mesa redonda, mesa para impressora, mesas para computador, cadeira para digitador, cadeira fixa para mesa redonda, armário de aço e quadro melamínico;
- b) **Equipamentos:** Computador, monitor, estabilizador, impressora a *laser*, *scanner*, teclado e *mouse* e *notebook*, *Software* para comunicação alternativa; *scanner* com voz, máquina de escrever em braille; impressora em braille, fone de ouvido com microfone, *-mouse* com entrada para acionador, acionador de pressão e teclado com colmeia;
- c) **Materiais didático pedagógico:** Esquema corporal, sacolão criativo, quebra-cabeça sobreposto, bandinha rítmica, material dourado, tapete de alfabeto encaixado, dominó de frutas em língua de sinais, memória de numerais, dominó de animais em língua de sinais, dominó de associação de ideias, dominó de frases, dominó com textura, plano inclinado/suporte leitura, *kit* pedagógico com globo terrestre, bolas com guizo, bola de futebol de salão, alfabeto móvel e sílabas, alfabeto braille, caixa tátil, dominó tátil, memória tátil, caixa de números, *kit* tesoura, lupa eletrônica, lupas manuais, regletes de mesa, punções, soroban, guias de assinatura, globo terrestre tátil, *kit* de desenho geométrico, calculadora sonora (DADOS DO RELATÓRIO, FNDE/CRIE, 2017)

Já as salas montadas no período posterior a 2013, um total de 25 salas, foram equipadas apenas com mobiliário básico - conjunto de mesinhas da educação infantil, mesas de reunião, mesas do professor, cadeiras, jogos, brinquedos pedagógicos e estante. Além disso, essas salas foram contempladas com materiais escolares³ e algumas receberam carteiras adaptadas - um total de 40 SRM da rede.

A partir de 2014, o processo de implantação de novas salas de recursos iniciava-se com um pedido da escola interessada, junto à Coordenadoria de Educação Especial da rede de ensino de Belém para a abertura de SRM, que avaliava *in loco* o espaço cedido pela escola para a montagem sala de recurso. Se a equipe avaliadora considerasse que o espaço poderia ser utilizado para esta finalidade, então seguiam-se os procedimentos de transformação daquele local em uma SRM. A partir de então eram providenciados, junto à SEMEC, o mobiliário comum para começar a equipar a sala de recurso, conforme trecho a seguir da fala da entrevistada:

E o que é o mobiliário comum? Por exemplo, geralmente a gente colocava, dependendo do tamanho do espaço, aquele conjunto de educação infantil que é a mesa com as cadeirinhas. Se no espaço da sala que estava sendo montada coubesse uma, a gente deixava um conjunto desses. Se coubesse duas, a gente montava com duas. Então era montada com o conjunto pra educação infantil, mesa do professor, estantes para colocar as coisas, jogos e brinquedos pedagógicos e uma mesa de reunião, que são aquelas mesas redondas com as cadeiras. Então a gente equipava com isso aí e abria a sala de recursos. Da pra trabalhar? Dá. Tem recursos de tecnologia assistiva? Não. Tem mobiliário (DADOS DA ENTREVISTA COM MARIA, 2021).

³ O material escolar é enviado anualmente pela SEMEC para as escolas em formato de *kit escolar do aluno*, composto por um caderno pequeno com 90 folhas, lápis comum, borracha, apontador, uma caixa de lápis de cor, uma régua de 30 cm, uma tesoura, uma cola branca, caneta esferográfica, etc. Além disso, contém material de trabalho do professor (apagador, pincéis pilotos para quadro branco, canetas, papel A4 e caderno grande).

Nota-se que, nesse momento inicial de montagem da sala de recursos, as TA ainda não estavam fazendo parte da composição dos itens básicos que compõem uma SRM padrão, insumos tão essenciais nesse espaço. E assim, as salas de recursos eram criadas, inauguradas e colocadas em funcionamento, simplesmente, com o mobiliário básico.

A literatura e as pesquisas na área da inclusão escolar, apontam a necessidade de que as SRMs tenham diversos recursos de TA a sua disposição. Corroborando nesta direção, Reis (2013, p.06) salienta que ter uma sala de recursos “bem equipada”, em boas condições físicas é “ingrediente” importante para o acolhimento e desenvolvimento de alunos com os mais variados tipos de deficiência. Assim, este autor destaca:

Cada SRM é composta por um arsenal de equipamentos, denominados Tecnologia Assistiva (TA) que, em linhas gerais, é compreendido por uma série de recursos (de caráter financeiro, material ou humano), serviços e estratégias, cujo objetivo é proporcionar ou ampliar as habilidades funcionais, a comunicação, a mobilidade, o domínio do ambiente que o cerca e outros, possibilitando o “empoderamento” da pessoa, promovendo vida independente e inclusão (REIS, 2013, p. 06).

A sala de recursos multifuncionais atende um público com necessidades pedagógicas variadas. Então, é necessário que este espaço tenha a sua disposição uma diversidade de recursos que permitam o oferecimento de uma ampla variedade de atendimentos ao público diversificado que a frequenta. Com os materiais pedagógicos e recursos de TA, disponibilizados neste espaço, pode ser desenvolvido um conjunto de práticas que ajudem o aluno a superar as barreiras do processo de aprendizagem. Nesta direção Bersch (2007) destaca:

Nas salas de recursos multifuncionais, destinadas ao atendimento especializado na escola, é que o aluno experimentará várias opções de equipamentos, até encontrar o que melhor se ajusta à sua

condição e necessidade. Junto com o professor especializado aprenderá a utilizar o recurso, tendo por objetivo usufruir ao máximo desta tecnologia (BERSCH, 2007, p. 33).

Deste modo, as salas de recursos multifuncionais são ambientes pedagógicos que dispõem de um conjunto variado de recursos que possam auxiliar a inclusão escolar do aluno. Neste ambiente, “o uso de Tecnologia Assistiva é considerado como um dos principais instrumentos que possibilita a permanência do aluno com deficiência no contexto escolar, garantindo sua efetiva inclusão” (CALHEIROS et al, 2017, p. 12).

Outro aspecto que chama atenção na fala da entrevistada, diz respeito a confecção dos materiais adaptados pelos professores de sala de recursos. Esses materiais confeccionados vão compondo os itens de TA presentes nessas novas salas de recursos, como se pode observar a seguir:

[...] as salas novas, elas recebiam aquilo que era padrão, o recurso padrão como, por exemplo: lápis, caneta, caneta piloto, quadro, material que toda escola recebe. A Secretaria licitava isso e a gente equipava com isso. Ah, mas eu preciso de um lápis engrossado. Não foi lápis grosso pra escola. Mas **as professoras construíam os recursos** fazendo o lápis ser engrossado, fosse o lápis, fosse a caneta, usando diversos recursos, desde TNT, EVA, esponja, cano, etc [...] As tecnologias de baixo custo, tudo isso é construído por nós professoras de salas de recursos. E tem nas salas de recursos. Eu não posso dizer assim “ah, mas as novas salas de recursos não tinham”. Tinha, sim. Recursos não adquiridos dentro de um planejamento orçamentário e execução financeira, mas construídos pelas professoras (DADOS DA ENTREVISTA COM MARIA, 2021)

Nota-se que a política de implantação de salas de recursos não tem conseguido ofertar todos os insumos para esses espaços. Em razão disso, os professores desses ambientes assumem a tarefa de confeccionar recursos. Tal fato pode imprimir consequências como, por exemplo, a sobrecarga do trabalho docente nas SRM, e uma

possível simplificação das atividades pedagógicas, que ficarão restritas a criatividade e disponibilidade de materiais para elaboração dos recursos de tecnologias assistivas de baixo custo. Deste modo, a política de educação inclusiva, em curso, atribui ao professor da educação especial a tarefa de confecção de materiais.

No entanto, ressaltamos que a falta de investimento do poder público na aquisição de tecnologias assistivas de alto custo traz um conjunto de implicações para a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial que necessitam destes recursos – redução das oportunidades de interação e de participação destes alunos nas atividades escolares; diminuição da possibilidade de acesso ao conhecimento escolar por este público, conseqüentemente, o desenvolvimento acadêmico e social; e fragilização da escola como um espaço de garantia de direito à educação para pessoas com deficiência.

Na atualidade, a literatura na área da inclusão escolar tem defendido que “a Tecnologia Assistiva vem se tornando, cada vez mais, um caminho para abertura de novos horizontes nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com limitações físicas, sensoriais ou cognitivas” (SONZA; SALTON; STRAPAZZON, 2015, p. 162). Contudo, os dados desta pesquisa demonstram que a oferta de tais recursos têm sido escassa. Ressaltamos que a escassez de recursos de TA em SRM não se configura como uma problemática específica, exclusiva da RME de Belém. Pesquisas recentes apontam que essa situação é recorrente em diversas redes de ensino (TEIXEIRA, 2015; HUMMEL, 2016; CALHEIROS et al, 2017; ROSA, 2019).

Assim, tais dados revelam um cenário preocupante para a Educação Especial quando analisada pela ótica da oferta de tecnologias assistivas, insumos utilizados para apoiar o processo de escolarização de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

Desse modo, a partir dos dados analisados, pôde-se constatar significativos avanços e, ao mesmo tempo, retrocessos na política de implantação de salas de recursos multifuncionais (SRM) na rede de ensino de Belém, ao longo do período analisado.

Do ponto de vista da ampliação do número de SRM na rede municipal de ensino de Belém, os dados demonstram que houve aumento nesse quantitativo. Analisando por esse aspecto, e comparando com a meta 4 Plano Municipal de Educação de Belém, que prevê universalizar o acesso à educação básica e ao serviço de AEE, a rede de ensino de Belém tem produzido avanços. Revelando, desse modo, que a Secretaria buscou criar condições para o ingresso desse público em sua rede de ensino.

Por outro lado, os dados revelaram que as SRM implantadas na rede municipal de ensino de Belém no período de 2014 a 2019 - pós encerramento do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (PISR), do governo federal - apresentam uma configuração *deficitária* quanto à disponibilização de recursos de Tecnologias Assistivas nesses espaços, imprimindo, desse modo, a necessidade de uma maior confecção de recursos de TA pelos professores das SRM com vistas a suprir as necessidades dos alunos público-alvo da educação especial atendidos nesta rede de ensino. Em vista disso, pode-se inferir que as novas salas são equipadas apenas com tecnologias assistivas que baixo custo, confeccionadas pelos docentes.

Diante disso, é necessário refletir e problematizar as consequências e implicações disso para o processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial que necessitam de suporte especializado, com uso de recursos de tecnologias assistivas de alto custo, numa rede que não os disponibiliza.

Desse modo, tais dados demonstram fragilização na política de inclusão escolar em curso na rede municipal de ensino de Belém, sinalizando a necessidade de o poder público municipal criar estratégias para suprir essa demanda na rede.

Referências

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Decreto Presidencial 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELÉM. Conselho Municipal da Educação. **Resolução nº 12 de 23 de maio de 2007**. Fixa diretrizes, normas educacionais e pedagógicas para o atendimento dos educandos com necessidades especiais no Sistema Municipal de Ensino de Belém. Belém, PA, 2007.

BELEM. Prefeitura Municipal de Belém. **Plano Plurianual (PPA 2014-2017), de 15 de maio de 2013**. Belém-PA, 2013.

BELÉM. **Lei n. 9.129, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Belém e dá outras providências. Belém, PA, 2015.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. Tecnologia Assistiva. In: SCHIRMER, Carolina Rizzotto, et al. **Atendimento educacional especializado: deficiência física**. Brasília-DF, 2007, p.31-37.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **Design de um serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas**. 2009. 231 f. Dissertação (Mestrado em Design) – Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 27 jun. 2019.

CALHEIROS, Maria Natália Santos et al. Perfil dos recursos de tecnologia assistiva usados nas salas de recursos multifuncionais de escolas municipais em Lagarto-SE. **Debates em Educação**, Maceió, v. 9, n. 17, jan./abr. 2017.

CORRÊA, Nesdete Mesquita; RODRIGUES, Ana Paula Neves. Tecnologia assistiva no Atendimento Educacional Especializado (AEE) de estudantes com deficiência. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 87-101, set./dez. 2016.

EMER, Simone de Oliveira. **Tecnologia Assistiva como Instrumento de Inclusão Escolar: sala de recurso multifuncional e a sala de aula**. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. 2009. 346f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Tecnologia Assistiva e paradigmas educacionais:

percepção e prática dos professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2011, Natal, **Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED**, Natal, ANPED, 2011. Disponível em: <http://www.galvaofilho.net/Artigo_34_ANPEd.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

HUMMEL, Eromi Izabel. Tecnologia assistiva nas salas de recursos multifuncionais. **Revista Ensino & Pesquisa**, v.14, n.1, p.36-54, jan./jun., 2016.

REIS, Claudinei Vieira dos. **O uso de tecnologia assistiva em salas de recursos multifuncionais no sudeste goiano**, 2013.

ROSA, Aldarlei Aderbal da. **Tecnologias em salas de recursos multifuncionais: concepções, usos e materialidades**. 2019. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; STRAPAZZON, Jair Adriano. **O Uso Pedagógico dos Recursos de Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: CORAG, 2015.

TEIXEIRA, Maria de Lourdes. **Uso de Tecnologias na Sala de Recursos Multifuncionais: atendimento ao estudante com necessidades educacionais especiais**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

Plano centrado na pessoa com deficiência intelectual: possibilidades de enriquecimento das práticas escolares

Eduarda Nunes Mariani Bolson
Sabrina Fernandes de Castro
Iasmin Zanchi Boueri
Eliana da Costa Pereira de Menezes
Elisiane Perufo Alles

Introdução

Para essa escrita, começaremos apresentando algumas considerações evidenciando que não pretendemos apontar um caminho, um roteiro, um guia, mas sim, mostrar um “modo de caminhar”. Para o grupo de autoras desse texto, que se aproximam pela atuação na docência e pela produção de pesquisas relacionadas aos sujeitos com deficiência intelectual, esse modo de caminhar representa algumas reflexões realizadas com o objetivo de discutir o Plano Centrado na Pessoa (PCP) como uma ferramenta que valoriza a necessidade de sujeitos com Deficiência Intelectual (DI) terem oportunidade de tomar decisões, expressar preferências, expor opiniões, vivências condizentes com sua faixa etária e objetivos pessoais.

Nesse contexto, apresentando o PCP (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021) queremos destacar seu foco primário prevendo que todo e qualquer planejamento seja feito com a participação do próprio sujeito, tornando-o mais ativo nas tomadas de decisões. Entendemos que a possibilidade de proposição de planejamentos com essa intencionalidade faz-se possível, entre outras coisas, em função das mudanças e atualizações que foram

propostas com relação ao conceito e as nomenclaturas de DI nas duas últimas décadas, sistematizadas na linha do tempo a seguir:

Termo	Fonte	Ano	Definição
Retardo Mental	AAMR ⁴	1959	Se refere a um funcionamento intelectual geral abaixo da média, que se origina no período de desenvolvimento que está associado a deficiências em uma ou mais das seguintes condições: maturação, aprendizagem e ajustamento social (HERBER).
Retardo Mental	AAMR 9ª edição do manual Retardo Mental: Definição, classificação e Sistemas de Suporte	1992	Se refere limitações substanciais no funcionamento atual dos indivíduos, sendo caracterizado por funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitante com relativa limitação associada a duas ou mais áreas da conduta adaptativa: comunicação, autocuidado, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. Retardo mental se manifesta antes dos 18 anos (Luckasson et al.).

⁴ AAMR (*American Association on Mental Retardation*) foi criada em 1876, atualmente é nomeada como *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento - AAIDD).

Retardo Mental	APA - Associação Americana em Psicologia	1996	Limitações significativas no funcionamento intelectual geral; limitações significativas no funcionamento adaptativo, que podem coexistir de forma concorrente com o funcionamento intelectual; as limitações intelectuais e adaptativas devem ocorrer antes da idade de 22 anos.
Retardo Mental	AAMR 10 ^a edição	2002	Incapacidade caracterizada por limitações significativas em ambos, funcionamento intelectual e comportamento adaptativo, e está expresso nas habilidades sociais, conceituais e práticas. A incapacidade se origina antes da idade de 18 anos (LUCKASSON et al.).
Deficiência Intelectual	AAIDD 11 ^a edição	2010	Limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, abrangendo as habilidades sociais, práticas e conceituais, devendo ocorrer antes dos 18 anos de idade.
Deficiência Intelectual	DSM-5 (Associação Americana de Psiquiatria) 2013	2013	Deficiência Intelectual (Transtorno de Desenvolvimento Intelectual) é caracterizado por déficits em habilidades mentais gerais, como raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, julgamento, aprendizagem acadêmica e aprendizagem por experiência.

Deficiência Intelectual	AAIDD 12ª edição	2021	DI limitações significativas em ambos, funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expressados em habilidade adaptativa conceitual, social e prática. Essa deficiência origina-se durante o período de desenvolvimento, o qual é definido como operacional antes que o indivíduo atinja 22 anos de idade.
-------------------------	------------------	------	--

Fonte: Adaptado dos Manuais da AAIDD (2010; 2021).

No início de 2021, a AAIDD lançou seu novo Manual atualizando a definição de DI e trouxe aspectos relevantes sobre abordagem integrativa da deficiência que prioriza a construção de PCPs condizentes com a realidade do sujeito e o colocam como um agente importante na tomada de decisões. A grande mudança na definição proposta em 2021 está na ampliação da idade de 18 para 22 anos de idade para o diagnóstico inicial da deficiência, o que se deu para possibilitar a avaliação de uma pequena porcentagem de indivíduos que identificam a DI e estão beirando a idade adulta (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021, p. 33).

Ao assumirmos tal definição como base na relação que estabelecemos com as pessoas com DI, consideramos que a partir da identificação da DI, torna-se fundamental considerar fatores externos (língua, comunidade, cultura) para a proposição e definição dos apoios necessários. Segundo a AAIDD, apoios são “recursos e estratégias que buscam promover o desenvolvimento, educação, interesse e bem-estar pessoal de uma pessoa e que aprimore seu funcionamento individual (SCHALOCK et al., 2010, p. 105). Desta forma é preciso que seja feita a análise do contexto de vida do indivíduo, a partir da qual será possível compreender suas potencialidades, que coexistem com suas dificuldades, sendo dado destaque ao levantamento de suas necessidades de apoio, para que

seja estimulada ao máximo sua autonomia na interação com o contexto social e cultural. Isso, pois, sabe-se que

Para o ensino de habilidades adaptativas para pessoas com DI faz-se importante a avaliação do ambiente no qual ela está inserida e irá realizar tais habilidades. Conforme o ambiente, os apoios necessários para sua realização podem se modificar (ALLES; BOUERI, 2019, p. 352).

O conceito de necessidade de apoio pressupõe uma mudança no olhar do/para os sujeitos com DI e as abordagens dos profissionais que trabalham na área, movimentando todo o desenvolvimento humano desde o individual até o social (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021, p. 65). O que pode ampliar o envolvimento da pessoa com DI nas decisões relacionadas a própria vida, sem que precise manter-se absolutamente dependente de seus familiares, amigos, professores e/ou profissionais de outras áreas.

Vindo ao encontro do que está sendo apresentado faz-se importante destacar a diferença entre alguns conceitos, pois observa-se uma confusão entre necessidade de apoio e comportamento adaptativo (que constitui um dos critérios de definição de DI). Segundo o manual da AAIDD há uma diferença clara entre as duas questões:

Necessidades de apoio é o padrão e a intensidade de apoio que a pessoa exige para participar em atividades associadas com típico funcionamento humano, enquanto comportamento adaptativo é a coleção de habilidades conceituais, sociais e práticas performadas pelas pessoas em suas vidas diárias (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021, p. 68).

Para discutir, de forma prática, a diferença entre intensidade de apoio e habilidades adaptativas, temos utilizado da *Supports*

Intensity Scale – Children’s Version (SIS-C⁵), que busca medir a intensidade das necessidades de apoio de crianças e adolescentes com deficiência intelectual, fazendo com que o apoio seja focado nas reais demandas de cada sujeito, potencializando dessa maneira seu comportamento adaptativo.

A aplicação da SIS-C é realizada por meio de entrevistas estruturadas que acontecem, de preferência, com o próprio sujeito com DI, com dois (ou mais) respondentes que o conhecem e um entrevistador que tenha concluído ao menos um curso de graduação, tenha experiência com crianças com DI (professores de educação especial, psicólogos, assistente social...) e que tenham recebido o treinamento adequado para realizar a entrevista de maneira efetiva e confiável. Essas informações são analisadas e geram resultados que propiciam a compreensão das necessidades de apoio comparadas à intensidade do nível de necessidade de apoio extra que uma criança ou adolescente precisa para conviver na sociedade com autonomia e independência

Ao acendermos os dados analisados oriundos da aplicação da SIS-C, é possível que seja organizado um planejamento para trabalharmos com os resultados e com objetivos de desenvolvimento focados no que é realmente necessário naquele momento. Logo, a criança/adolescente com DI se torna o centro de todo o planejamento, o que gera a possibilidade de o plano ser preparado para suprir os sonhos, desejos, interesses da criança e do adolescente. Surge assim, o que denominamos de Plano Centrado na Pessoa – PCP, uma importante ferramenta aliada na hora de estabelecer e aplicar os planos de acordo com cada pessoa, sendo

⁵ *Supports Intensity Scale – Children’s version (SIS-C)* (THOMPSON, 2004). No Brasil, a SIS-C está em processo de adaptação e validação, coordenado pelas professoras doutoras Iasmin Zanchi Boueri (UFPR) e Sabrina Fernandes de Castro (UFSM). Realizado com apoio da Federação Nacional das APAEs (coordenação Laura Valle Gontijo) e com permissão para pesquisa da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* ("AAIDD"). Copyright© 2015 American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. All rights reserved.

bastante efetivo no que tange sua aplicação e confiabilidade (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

O PCP pressupõe a proposição de abordagens amplas de intervenção, ou seja, não é constituído pela indicação de atividades/exercícios/práticas padronizadas, mas de variantes que partem do mesmo princípio: possibilitar autonomia para os sujeitos, validar a opinião e o desejo de quem está em “foco”. Considerando esse princípio, Sanderson (2002) indica cinco chaves para que o PCP possa ser considerado suficientemente eficiente:

(1) **a pessoa está ao centro**, compartilhando poder de escolha, sendo possível que ela escolha quem participa de sua vida, quando as atividades pedagógicas/terapias irão acontecer, e, obviamente, o sujeito é consultado durante todas as etapas;

(2) **membros da família e amigos são parceiros no planejamento**, reconhecendo que o poder de escolha pode ser partilhado entre as pessoas mais próximas, acreditando que essa parceria possa trazer confiança para todos;

(3) **o plano reflete o que é importante para a pessoa, suas capacidades e o apoio que eles exigem/precisam**, focando nas habilidades e na identificação dos tipos de apoio assim, os profissionais não estão sozinhos nessa construção;

(4) **o plano resulta em ações que são sobre a vida, não apenas serviços, e reflete o que é possível, não apenas o que é disponível**, reforçando a ideia de que o PCP não se trata de projetos prontos e aplicados, abre um espaço para que seja aceita a mudança; e

(5) **o plano resulta em escutar, aprender e ações futuras em progresso**, todo esse progresso e desenvolvimento durante o período de atuação com PCP é projetado para que seja imaginável um futuro de ações e atividades que se modificam e progridem de acordo com as necessidades e exigências do sujeito.

Todas essas características são olhadas como essenciais para a proposição de diferentes estilos de PCP. Como por exemplo o **Plano Pessoal Futuro** visa entender o agora e projetar o futuro levantando necessidades e apoios, a exploração de possibilidades e o processo é todo registrado para que haja um acompanhamento a

longo prazo. Outro modelo seria o **Plano de Estilo de Vida** que busca analisar e entender quem e o que é importante na vida do sujeito para que seja viável que este sujeito possa viver sozinho, saudável e feliz no estilo de vida escolhido por ele (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

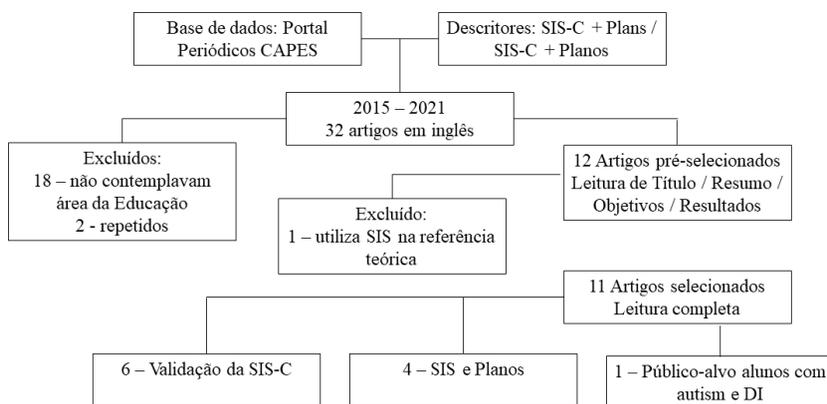
Ao considerarmos, enquanto professoras e pesquisadoras na área da Educação Especial, o PCP uma potente estratégia de organização das práticas educacionais destinadas às pessoas com DI, passamos a nos perguntar sobre como utilizar o PCP para desenvolver práticas escolares mais eficientes para crianças e adolescentes com deficiência intelectual? Como auxiliar na criação de planos centrados na pessoa para crianças e adolescentes com deficiência intelectual? Seria possível produzir ferramentas que facilitem a construção de planos de/para atuação do profissional da educação em contextos escolares e familiares?

Procurando construir uma discussão que problematizasse tais questões, propomos a realização de uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de analisar e descrever estudos nacionais e internacionais que abordem o uso da SIS-C e a realização de PCP para crianças e jovens com deficiência intelectual; identificar características dos planejamentos para o desenvolvimento de práticas com público-alvo da Educação Especial e analisar os aspectos que devem estar presentes na composição dos planos a partir das áreas de domínio propostos pela AAIDD, cujos achados constituem a discussão a seguir.

Desenvolvimento

A pesquisa foi realizada utilizando os passos da revisão bibliográfica e desenvolveu análise baseada nas produções científicas. Foram exploradas as possibilidades de indicadores relevantes para organização de planejamentos a partir da análise qualitativa de produções relacionadas aos tópicos principais: Deficiência Intelectual, SIS-C e Planejamento Centrado na Pessoa.

Conforme apresentado no organograma a seguir, a busca foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES – (com acesso pelo sistema CAFe - Comunidade Acadêmica Federada) e compreendeu o período de 2015 a 2021. A partir dos descritores em português e inglês equivalentes (SIS-C + Planos / SIS-C + Plans) foram encontrados 32 estudos. Na pré-análise foram excluídos artigos repetidos e que não eram da área da Educação. Foram analisados ao fim 11 artigos.



Todos os estudos analisados abordam a SIS-C de alguma forma, seja para controle de confiabilidade e/ou validação da escala, até mesmo, comparação com a SIS-A.

Os onze artigos que foram revisados, mesmo não trazendo a nomenclatura PCP, contemplam o aluno como principal objetivo, ressaltam a necessidade de ter os familiares como fonte para os planejamentos, e defendem o foco nos alunos para que o desenvolvimento de um projeto pedagógico significativo seja construído, o que pode tornar o planejamento qualitativo e não quantitativo, pois busca que a qualidade do atendimento seja superior e ultrapasse a barreira de tempo e local.

Seis dos artigos encontrados apresentam comparações e validação da escala SIS-C, devido a SIS-C ter apenas sete anos desde seu lançamento e ainda precisar de esclarecimentos sobre seus

domínios (MARTÍN et al., 2017; SHOGREN et al., 2017; SEO et al., 2017; ARIAS et al., 2020; VERDUGO et al., 2015; DIZDAREVIC et al., 2020). O estudo de Shogren e colaboradores (2017) englobam estudantes com DI e autismo o que difere na visão diagnóstica.

As características principais do PCP são contempladas dentro dos estudos, como centralizar o planejamento de acordo com o aluno, contato com familiares e amigos, planejamentos para a vida do aluno e não somente para dentro da sala de aula/escola, atividades que possam expressar a importância futura de exercícios momentâneos e, escutar as demandas que são definidas de acordo com as expectativas dos alunos e/ou familiares.

Para um planejamento ser efetivo, ele precisa estar completamente relacionado ao aluno e as suas necessidades, que serão medidas em tipo de apoio, frequência e tempo diário. Dado esse início, é importante manter o objetivo de que o planejamento será centrado no aluno, visualizando a individualização como essência para qualquer atendimento, mas que deverá levar em consideração as argumentações de professores e de familiares para que não estejam focando em reabilitação do aluno, e sim potencialização de suas capacidades.

Os pesquisadores Shogren et al. (2017), Amor et al. (2021), Seo et al. (2017), Vicente et al. (2019), González et al. (2018) retratam também a importância de prestar atenção na idade dos alunos, levando em consideração que existem faixas etárias nas quais eles precisam de mais apoio, e em momentos de transição para a vida adulta, dependendo dos tipos de apoio anteriores, pode ser necessário que os apoios sejam intensificados ou não.

Os autores Vicente et al., (2019), Guillén et al. (2018) abrangem, também, a compreensão das variações que acontecem nas mudanças dos grupos de idade, por exemplo, a transição entre adolescentes e jovens adultos que é marcada pela saída da escola para outros projetos.

Cinco dos estudos (SHOGREN et al., 2017; VERDUGO et al., 2020; ARIAS et al., 2020; AMOR et al., 2021) falam sobre a diferença nos graus de DI, indicando que crianças com grau mais elevado de

deficiência intelectual, tendem a precisar de maior apoio. Um fator importante que é mencionado por esses autores, é a autodeterminação. De acordo com Vicente (2019) evidências mostram que crianças com maior autodeterminação precisam/requerem menor nível de apoio.

No estudo de Shogren et al. (2017), há a defesa de que projetar um “perfil de necessidade de apoio” pode gerar informações necessárias para que o planejamento seja mais completo. Assim, propõem o conhecimento dos ambientes vivenciados pelos alunos, a partir da observação dos locais onde eles interagem socialmente, para se ter noção do quanto pode ser proposto, o que está disponível, o que pode ou não ser possível para aquele aluno e, principalmente, se o ambiente está impulsionando seus potenciais ou suas dificuldades.

Nos estudos de Schalock, Luckasson e Tassé, (2021), os autores evidenciam que um dos desafios para propor projetos de intervenção é o discernimento da distinção entre comportamento adaptativo e necessidade de apoio, é indispensável que os professores tenham total compreensão da diferença entre comportamento adaptativo e apoio para fazer uma avaliação relacionada a cada um dos atributos.

Os sete domínios da SIS-C (Atividades de Vida Doméstica, Atividades de Vida Comunitária, Atividades de Participação Escolar, Atividades de Aprendizagem Escolar, Atividades de Saúde e Segurança, Atividades Sociais e Atividades de Auto advocacia) são citados e/ou aprofundados nos artigos que foram analisados. Os autores Ahmetovic et al. (2020), Martín et al. (2017), Verdugo et al. (2015), Shogren et al. (2017), Seo et al. (2017) e Arias et al. (2020) somente falam sobre confiabilidade ou validação, falando sobre mantê-los em evidencia e tratar todos com cuidado ao invés de dar preferência e prioridade a qualquer um deles, considerando que cada domínio será favorecido de acordo com os resultados encontrados na análise da SIS-C e em todos os outros passos para um atendimento funcional e palpável.

Segundo Schalock, Luckasson e Tassé (2021), os apoios, para que sejam efetivos, devem estimular níveis micro, meso e maso nos sistemas do indivíduo. Micro seria o nível individual, meso o organizacional e maso a parte social. A necessidade de apoio surge da diferença entre o sujeito e o que o ambiente está requisitando, esses fatores envolvem o compreender o indivíduo e seus objetivos, planejando e reorganizando os planejamentos.

Ao analisarmos tais artigos, retomamos o manual da AAIDD, quando indica que existem quatro princípios que podem guiar um PCP, eles são: 1) Pessoa como dona do seu planejamento; 2) Planejamento baseado em objetivos pessoais e necessidade de mudança ou não; 3) Um planejamento individual que ofereça implementação de sistemas de apoio; 4) Todo o plano é desenvolvido, aplicado, revisado por uma estrutura pedagógica ou grupo de apoio que inclui a própria pessoa. Inclusive, nesses itens não estão falando sobre a duração do planejamento, porém, o prolongamento de apoio com suas readaptações para cada período também influencia no desenvolvimento e o ideal é que planos de apoio sejam feitos por dois a três anos (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

Nesse contexto, compreendemos que é possível identificar indicadores para padronizar um planejamento, mas ao preencher itens a partir de uma avaliação individualizada contemplando e compreendendo os domínios (Atividades de vida doméstica e Atividades de aprendizagem escolar, Auto Advocacia, Saúde e segurança) que precisam ter mais cuidados por conta das diferenças de confiabilidade nos estudos de validação da escala, e que, toda descrição de itens para um planejamento vai variar de acordo com os sujeitos, pois o que pode ser prioridade no planejamento de um estudante, acaba não sendo no de outro estudante.

Assim, após analisar os estudos nacionais e internacionais que abordem o uso da SIS-C e a realização de PCP para crianças e jovens com deficiência intelectual que foram encontrados; identificar características dos planejamentos para o desenvolvimento de práticas com público-alvo da Educação Especial e analisar os

aspectos que devem estar presentes na composição dos planos a partir das áreas de domínio propostos pela AAIDD, organizamos seis indicadores de questões importantes nos planejamentos, que não foram aqui apresentados em ordem de prioridade, mas sim em função de uma sistematização didática:

1. Comportamento adaptativo e necessidade de apoio:

Compreensão da diferença entre os conceitos;

2. Planejamento centrado na pessoa: Reconhecimento dos principais fatores para que um planejamento seja considerado PCP, podendo assim, diferenciar a forma de planejar de outras abordagens;

3. Familiares ou professores/profissionais próximos ao aluno: Manutenção de contato com pessoas que estão nos ciclos sociais do aluno, para que seja possível visualizar o sujeito em conjunto com terceiros que conhecem quem é esse sujeito;

4. Domínios contemplados pela SIS-C: estudo e conhecimento da SIS-C, seus domínios (Atividades de Vida Doméstica, Atividades de Vida Comunitária, Atividades de Participação Escolar, Atividades de Aprendizagem Escolar, Atividades de Saúde e Segurança, Atividades Sociais e Atividades de Auto advocacia) e as atividades relacionadas a cada um dos pontos abordados dentro da Escala para que todo planejamento tenha concordância com as principais questões abordadas;

5. Mudanças: Atenção constante às mudanças de idade e transições de ambientes, fins de ciclos. Toda e qualquer mudança, mesmo que mínima, pode resultar em estímulo e consequência, logo, manter atenção nas alterações que acontecem diariamente, auxilia na compreensão de comportamentos ou respostas diferentes do usual.

6. Escutar: Escuta à pessoa, garantia de seu direito de escolha, naquele momento, do que é substancial para seu desenvolvimento. Manutenção permanente do diálogo e a clareza de objetivos com o aluno, deixando que ele expresse e se comunique de sua maneira.

É fundamental que os profissionais tenham materiais atualizados e de fácil acesso, para que todos consigam visualizar de

maneira clara como pensar seus planejamentos, assumindo a pessoa com DI como o ponto de convergência entre família, escola e desejos individuais.

Considerações Finais

A proposição da presente discussão teve como ponto de partida a articulação entre nossos interesses enquanto pesquisadoras da área da Educação Especial; a atual definição de DI proposta pela AAIDD (2021); o trabalho a partir da validação da SIS-C e a percepção do Plano Centrado na Pessoa como potente possibilidade de enriquecimento das práticas educacionais desenvolvidas com os alunos que possuem DI. Mobilizadas pela vontade de discutir sobre como auxiliar na criação e utilização do PCP para desenvolver práticas escolares mais eficientes para crianças e adolescentes com deficiência intelectual, e ainda analisar se seria possível produzir ferramentas que facilitassem sua construção, estruturamos um levantamento bibliográfico apresentado no presente artigo.

Após leitura e análise das produções encontradas, percebemos que não há respostas únicas, muito menos absolutas para nossos questionamentos. Encontramos um “modo de caminhar”, uma forma de vivenciar a experiência de nos relacionarmos com alunos que possuem DI centrada na compreensão de que todo planejamento que será feito, depende do aluno, dos objetivos a serem alcançados, das famílias e dos profissionais envolvidos. Assumindo então esse olhar, propomos indicadores que podem auxiliar no desenvolvimento de planejamentos, guiando a construção de um plano geral. Tais indicadores, no entanto, só vão fazer sentido se envolverem o sujeito foco principal no planejamento.

Dentro de todos os objetivos e possibilidades que essa escrita apresenta, o que se destaca é a concordância entre todos os materiais e análises no quesito escutar o sujeito, abraçar a oportunidade de tratar diretamente com a pessoa e aprender a focar no que é relevante

para ela e para a vida, olhando para além do planejamento pedagógico a ser desenvolvido no espaço da sala de aula.

Referências

AAIDD, Association of Intellectual and Developmental Disability. **Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports/The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and classification.** 11th Ed. 2010.

ALLES, Elisiane P. et al. (Re)Significações no Processo de Avaliação do Sujeito Jovem e Adulto com Deficiência Intelectual. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 373-388, Sept. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000300373&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 Dez. 2020. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300002>.

AMOR, Antonio M.; VERDUGO, Miguel A.; ARIAS, Benito; FERNÁNDEZ, María; AZA, Alba. Examining the Suitability of the List of Indicators Describing Age-Related Typical Support Needs. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 764, 18 jan. 2021.

ARIAS, Victor B.; AGUAYO, Virginia; VERDUGO, Miguel A.; AMOR, Antonio M. Differences in the support needs of children with developmental disabilities among groups of medical and behavioral needs. **Peerj**, [S.L.], v. 8, p. 1-21, 15 set. 2020. PeerJ. <http://dx.doi.org/10.7717/peerj.9557>.

ARIAS, Víctor B.; AMOR, Antonio M.; VERDUGO, Miguel A.; FERNÁNDEZ, María; ARIAS, Benito; AZA, Alba. Toward a Better “Person–Environment Fit” through Items Calibration of the SIS-C. **International Journal of Environmental Research And Public Health**, [S.L.], v. 17, n. 10, p. 3471, 15 maio 2020. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17103471>.

CASTRO, Sabrina Fernandes; BOUERI, Iasmin Zanchi. **Adaptação e validação da escala de intensidade de apoio para crianças e adolescentes com deficiência intelectual no Brasil: Estudo Piloto.** Projeto nº 046603. Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, RS, 2017.

DAS, Somnath. Effect of Merger on Market Price and Product Quality: american and us airways. **Review of Industrial Organization**, [S.L.], v. 55, n. 3, p. 339-374, 10 jul. 2019.

DIAS, Joelson, NETO Joaquim Santana. **Comentários aos direitos da pessoa com deficiência/-** 2. ed. - Brasília: OAB Editora, 2021.

DIZDAREVIC, Alma; AHMETOVIC, Zulfo; MALEC, Daniel; MUJEZINOVIC, Amila; AHMETOVIC, Melika; ZILIC, Fata; MEHMEDINOVIC, Senad. Analysis of Factor Validity of the Support Intensity Scale on Bosnian–Herzegovinian Sample. **Advances in Cognitive Psychology**, [S.L.], v. 16, n. 2, p. 117-130, jun. 2020. University of Economics and Human Sciences in Warsaw. <http://dx.doi.org/10.5709/acp-0290-x>.

DMITRUK, Hilda Beatriz (Org.). **Cadernos metodológicos: diretrizes da metodologia científica.** 5. ed. Chapecó: Argos, 2001. 123 p.

HATTGE, Morgana; LOPES, Maura C. A inclusão escolar e o movimento Todos Pela Educação. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 569-582, set./dez. Santa Maria, 2015. Disponível em <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

LIMA Samantha D. (org.) **Cartas ao professor iniciante.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 197p.

MILLER, Emma, Victoria Stanhope, Maria Restrepo-Toro & Janis Tondora. Person-centered planning in mental health: A transatlantic collaboration to tackle Implementation barriers, **American Journal of Psychiatric Rehabilitation**, 20:3, 251-267, 2017. DOI: 10.1080/15487768.2017.1338045

GONZÁLEZ, Antonio M.; ALONSO, M.; ÁLVAREZ, M.; MACHO, Patricia N.; ROMERO, Virginia Aguayo.

Psychoeducational assessment of students with intellectual disability: professional-action framework analysis. **Psicothema**, [S.L.], n. 301, p. 39-45, fev. 2018.

GUILLÉN, Verónica M.; ADAM, Ana L.; VERGUDO, Miguel A.; GINÉ, Climent. Comparison between the spanish and catalan versions of the Supports Intensity Scale for Children (SIS-C). **Psicothema**, [S.L.], n. 291, p. 126-132, fev. 2017. C.O.P. del Ppdo. de Asturias. <http://dx.doi.org/10.7334/psicothema2016.200>.

MCINTYRE, Nancy S.; TOMASZEWSKI, Brianne; HUME, Kara A.; ODOM, Samuel L. Stability of Literacy Profiles of Adolescents With Autism Spectrum Disorder and Associations With Stakeholder Perceptions of Appropriate High School Support Needs. **Language, Speech, And Hearing Services In Schools**, [S.L.], v. 52, n. 1, p. 209-224, 18 jan. 2021. American Speech Language Hearing Association.

ROBERTSON, J., Emerson, HATTON, C., ELLIOTT, J., MCINTOSH, B., SWIFT, P. Person-centred planning: Factors associated with successful outcomes for people with intellectual disabilities. **Journal of Intellectual Disability Research**, 51(3), 232–243. 2007 <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00864.x>

RODRÍGUEZ, T. C., García, M. T. I., & Fernández, S. F. Effects and benefits of person-centered planning (PCP) in adults with intellectual disabilities, in organizations and in community. State of the art. **Siglo Cero**, 48(2), 25–40. 2017 <https://doi.org/10.14201/scero20174822540>.

SANDERSON, H. **Person centred planning**: key features and approaches. Retrieved 2000. Disponível em: [http://old.helen.sandersonassociates.co.uk/PDFs/PCP Key Features and Styles.pdf](http://old.helen.sandersonassociates.co.uk/PDFs/PCP%20Key%20Features%20and%20Styles.pdf)

SCHALOCK, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. **Intellectual disability**: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports (12th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2021.

SCHMENGLER, Angélica R.; CORRÊA, Juliane R.; HEMAN, Marília R. (Org.) **Educação Especial & Atendimento Educacional Especializado**: potências e reverberações da inclusão. Rio de Janeiro: Taurite, 2021. 234p. doi.org/10.35417/978-65-89029-09-0

SEO, Hyojeong; WEHMEYER, Michael L.; SHOGREN, Karrie A.; HUGHES, Carolyn; THOMPSON, James R.; LITTLE, Todd D.; PALMER, Susan B. Examining Underlying Relationships Between the Supports Intensity Scale–A Version and the Supports Intensity Scale–C Version. **Assessment For Effective Intervention**, [S.L.], v. 42, n.4, p. 237-247, 2017.

SHOGREN, Karrie A.; WEHMEYER, Michael L.; SEO, Hyojeong; THOMPSON, James R.; SCHALOCK, Robert L.; HUGHES, Carolyn; LITTLE, Todd D.; PALMER, Susan B.. Examining the Reliability and Validity of the Supports Intensity Scale–Children’s Version in Children With Autism and Intellectual Disability. **Focus On Autism And Other Developmental Disabilities**, [S.L.], v. 32, n. 4, p. 293-304, 8 jan. 2016. SAGE Publications. http://dx.doi.org/10.1177/1088357615625060.

THOMPSON, Jeanette; Kilbane, Jackie; Sanderson, Helen. **Person centred practice for professionals**. Maidenhead: McGraw-Hill Open University Press, 2008

VERDUGO, M. A., Guillén, V. M., Arias, B., Vicente, E., & Badia, M. Confirmatory factor analysis of the supports intensity scale for children. **Research in Developmental Disabilities**, 49–50, 140–152. 2016.https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.022

VERDUGO, Miguel A.; AGUAYO, Virginia; ARIAS, Victor B.; GARCÍA-DOMÍNGUEZ, Laura. A Systematic Review of the Assessment of Support Needs in People with Intellectual and Developmental Disabilities. **International Journal Of Environmental Research And Public Health**, [S.L.], v. 17, n. 24, p. 9494, 18 dez. 2020. MDPI AG. http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17249494.

VERDUGO, Miguel A.; GUILLÉN, Verónica M.; ARIAS, Benito; VICENTE, Eva; BADIA, Marta. Confirmatory factor analysis of the supports intensity scale for children. **Research In Developmental Disabilities**, [S.L.], v. 49-50, p. 140-152, fev. 2016. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2015.11.022>.

VICENTE, Eva; VERDUGO, Miguel A.; GÓMEZ-VELA, María; FERNÁNDEZ-PULIDO, Ramón; WEHMEYER, Michael L.; GUILLÉN, Verónica M.. Personal characteristics and school contextual variables associated with student self-determination in Spanish context. **Journal Of Intellectual & Developmental Disability**, [S.L.], v. 44, n. 1, p. 23-34, 2017.

WHATLEY, Melissa. Study Abroad Participation: an unintended consequence of state merit-aid programs? **Research In Higher Education**, [S.L.], v. 60, n. 7, p. 905-930, 2019.

Plano de ensino individualizado para alunos com transtorno do espectro do autismo

Morgana de Fátima Agostini Martins
Priscila de Carvalho Acosta
Kaio da Silva Barcelos

Introdução

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta, principalmente, as áreas de socialização e comunicação da pessoa acometida pelos sintomas. A manifestação do quadro clínico é amplamente variada e a expressividade dos sintomas influenciarão em maior ou menor grau as diferentes áreas do desenvolvimento do indivíduo. Sendo assim, algumas pessoas com TEA poderão ter a área de Socialização mais prejudicada. Enquanto outros, terão maiores prejuízos na área da Linguagem que poderão se relacionar com a presença ou não de disfunções sensoriais, que podem interferir na sua adaptação em atividades de vida diária, e assim por diante.

O que complica ainda mais o quadro é a associação do TEA com outras condições, é comum que indivíduos com TEA apresentem também comprometimento intelectual; Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH); alterações de sono e de alimentação; dificuldades específicas de aprendizagem; epilepsia; além de transtorno de ansiedade e depressão e outros quadros de transtornos mentais (APA, 2014). O DSM-V divide o TEA em níveis de gravidade (1, 2 e 3), dessa forma, o nível 3 exige apoio muito substancial, o nível 2 apoio substancial e o nível 1 apoio.

O diagnóstico do TEA é eminentemente clínico e deve ser realizado por equipe multiprofissional (médico neurologista ou psiquiatra, psicólogo, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional) que possam estar com o sujeito em situações distintas: atendimentos individuais, atendimentos à família, atividades livres e espaços grupais (BRASIL, 2015). Para melhora dos sintomas do quadro clínico é fundamental a realização de intervenções terapêuticas que devem ser direcionadas às necessidades específicas do indivíduo.

Para avaliar o desempenho do sujeito diante uma intervenção existem instrumentos de avaliação, que podem ser utilizados para este fim e sobretudo como dispositivos que avaliam o repertório comportamental do indivíduo para embasar a elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI). Esse recurso consiste em um direcionamento das ofertas de cuidados construído a partir da identificação das necessidades dos indivíduos e de seus familiares, considerando sua realidade e contexto. Conforme o Ministério da Saúde (BRASIL, 2015) esse tipo de proposta deve ser composta por ações dentro e fora de serviços especializados, em escolas, ou outros ambientes e conduzido, acompanhado e avaliado por equipe multiprofissional. Tal *design* deve garantir a plasticidade necessária às especificidades dos sujeitos buscando responder as suas complexas demandas e de seus familiares.

Considerando a relevância da temática o presente estudo tem como objetivo mapear trabalhos científicos publicados nas principais fontes nacionais de pesquisas acadêmicas na área de Educação.

Entre as intervenções indicadas para o tratamento dos sintomas da condição merece destaque as que são baseadas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA, referindo-se à abreviação das letras iniciais do termo em inglês *Applied Behavior Analysis*) pois possuem comprovações científicas a respeito de sua eficácia (LOVAAS, 2003; SELLA; RIBEIRO, 2018; DUARTE; SILVA; VELLOSO, 2018; ANDALÉCIO, et al., 2019). Os primeiros trabalhos demonstrando tal êxito utilizaram os paradigmas da aprendizagem operante (SKINNER, 1953) para ampliar repertórios comportamentais de crianças com atraso no desenvolvimento.

Os principais estudos demonstrando a efetividade do uso da ABA para intervenções com indivíduos com TEA são americanos, destacam-se os Estados Unidos, considerado o país de grande domínio e influência sobre a análise do comportamento (ODA, 2018). Já no contexto nacional, nota-se a presença de poucos estudos nesta área, indicando a necessidade da implementação de trabalhos que demonstrem a efetividade dessa intervenção (MASCOTTI, et al, 2019).

Para uma intervenção efetiva é necessária a elaboração de PEIs que norteiem as ações realizadas com o sujeito. Existem instrumentos que podem ser empregados com essa finalidade, grande parte deles são fundamentados pela ABA. Entre os mais utilizados destacam-se o *Verbal Behavior Milestones Assesment and Placement Program* (VB-MAPP) em português, Programa de Avaliação e Posicionamento de Marcos do Comportamento Verbal (SUNDBERG, 2008), utilizado principalmente para avaliar indivíduos com atraso de comunicação, principalmente com TEA. O Inventário Portage Operacionalizado (IPO) (WILLIAMS; AIELLO, 2001) que avalia cinco áreas do desenvolvimento infantil (linguagem, socialização, cognição, coordenação motora e autocuidados) muito utilizado para avaliar crianças com atraso no desenvolvimento. O Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R) (SCHOPLER et al., 1990), instrumento baseado na estrutura de ensino *TEACCH*, sendo muito utilizado para avaliar crianças com TEA. A *Assesment of Basic Language and Learning Skills* (ABLBS) (PARTINGTON, 2006) definido com um guia de avaliação de habilidades básicas e verbais, também bastante utilizado para avaliar crianças com diagnóstico de TEA. Outro material bastante utilizado como embasamento para construção de programas de ensino, e que é referência nacional é o Manual – Passo a Passo, Seu caminho: Guia Curricular para Ensino de Habilidades Básicas, escrito por Margarida Windholz (1988), psicóloga e professora brasileira.

O PEI deve ser pensado para todos os indivíduos que apresentam especificidades no aprendizado. Atualmente, na escola regular a construção desse planejamento é responsabilidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço

obrigatoriamente ofertado nos sistemas de ensino, instituído com a função de complementar e/ou suplementar a formação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerados como o Público Alvo da Educação Especial (PAEE) pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI, 2008). Essa estrutura deve organizar recursos e planos pedagógicos e de acessibilidade para a plena participação dos alunos, considerando suas competências e limitações (BRASIL, 2008).

Em 2001 a partir da resolução CNE/CEB nº 2/2001 que institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica foi estabelecida a elaboração e execução de planejamentos pedagógicos diversificados para os alunos com deficiências priorizando pelo seu desenvolvimento e aprendizagem. O inciso III do art. 8 determina que as escolas devem ofertar flexibilizações e adequar currículos e metodologias promovendo processos adequados ao desenvolvimento do aluno (BRASIL, 2001). Esse é o primeiro documento nacional a citar a necessidade da construção de planos educacionais individualizados, mesmo que de modo implícito.

Essa questão aparece novamente em legislação nacional somente em 2009, com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica nº 4/2009 na qual instituiu-se diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e prevê no Artigo 9º a elaboração e a execução do plano de Atendimento Educacional Especializado como competência dos educadores que atuam neste serviço, em articulação com os demais professores do ensino regular, contando com a participação das famílias e em interface com serviços setoriais da saúde e da assistência social. Esse plano deve identificar as necessidades educacionais específicas dos alunos, definição de recursos necessários para o desenvolvimento de competências e atividades a serem desenvolvidas (BRASIL, 2009).

Conforme Costa e Schmidt (2019) apesar de haver amparo legal para a elaboração de planos educacionais individualizados na legislação brasileira elas são descritas de maneiras generalistas,

sem nomeações e especificações e não faz menção a uma metodologia específica. A partir desses documentos entende-se que há uma preocupação sobre a necessidade do planejamento de ações pedagógicas, no entanto, há uma lacuna quanto a aplicação dessas ações. Essa questão, conforme os autores, mantém a precariedade dos recursos técnicos implementados pela escola para a diminuição das barreiras de aprendizagem dos alunos, pois não apresentam estratégias para sua operacionalização e nem diretrizes claras de como fazê-las.

Tannús-Valadão e Mendes (2018) realizaram um estudo com o objetivo de analisar legislações sobre PEI e modelos de execução dessa forma de planejamento em quatro países: França, Itália, Estados Unidos e Brasil. As autoras concluíram que a França apresenta o modelo de PEI mais abrangente, pois visa acompanhar o indivíduo durante a vida adulta, nos Estados Unidos e na Itália o modelo é exclusivo da vida escolar, embora seja preconizada sua importância para a transição ao mercado de trabalho. Nos três países, o PEI é utilizado como estratégia que melhora a escolarização do aluno PAEE e tem se mostrado um dispositivo importante para a inclusão escolar. No Brasil, no entanto, não há mecanismos legais que garantam a elaboração de PEIs baseados nas peculiaridades dos alunos, e na prática, esse planejamento tem sido centrado apenas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), nas palavras das autoras: “Em época de política de Inclusão Escolar, temos um plano elaborado ao PAEE que é típico da fase da segregação educacional” (p. 14). As propostas de planejamento educacional no Brasil têm foco nos serviços prestado pelo professor de Educação Especial, que não são centrados nos alunos, esse processo prejudica a formação desses estudantes, já que as estratégias são pensadas e implementadas apenas nas SRM:

A adoção do PEI não vai resolver por si só as mazelas da inclusão escolar, esse é, sem dúvida nenhuma, um instrumento indispensável para se estabelecer como apoio à escolarização desses alunos em classe comum. Por outro lado, se continuarmos a planejar o ensino desses

alunos de modo independente, na classe comum e nos serviços especializados, vamos ainda produzir muitos estudos para constatar que há queixas recorrentes de que esses alunos não estão avançando no processo de escolarização, que a escolarização para eles tem apenas função de socialização, que os professores da classe comum não sabem como ensiná-los, que alunos adolescentes e adultos precisam tomar um rumo e sair da escola básica, enfim, reforçando a descrença de que a escola comum seja afinal o melhor lugar para escolarizá-los (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018, p. 15).

Para Tannús-Valadão e Mendes (2018), o planejamento educacional deve ser construído com base nas especificidades de cada um, como um guia para a atuação em sala de aula e na escola toda. Esse planejamento deve assumir especificações individualizadas, sendo usado como mecanismo essencial para a garantia da escolarização desse público. Assim, o PEI serviria como uma documentação (contrato) com a finalidade de promover aprendizagem ao estudante PAEE por meio da ação compartilhada das pessoas que trabalharão com esses alunos.

Desenvolvimento

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, por se tratar de uma revisão bibliográfica sobre a produção acadêmica na área da Educação Especial, especificamente sobre Plano de Ensino Individualizado e Transtorno do Espectro do Autismo.

Morosini e Fernandes (2014) descrevem esse tipo de pesquisa, através do seguinte conceito:

Estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua

contribuição para a presença do novo (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

A revisão foi realizada em bases de dados de referência nacional que disponibilizam teses, dissertações, artigos e trabalhos publicados em anais de eventos. O recorte temporal utilizado foi do período entre 2014 e 2021, de teses de doutoramento e dissertações de mestrado disponíveis no Catálogo digital de Teses e Dissertações da CAPES, de artigos publicados em periódicos na base de dados da SciELO e de trabalhos completos publicados em anais das reuniões nacionais da ANPEd. Para essa revisão foram utilizados os seguintes descritores: Plano Educacional Individualizado “OR PEI” AND Transtorno do Espectro do Autismo “OR TEA”.

Com a realização da busca pelos trabalhos, seguindo os critérios de seleção pré-estabelecidos, foi possível evidenciar que no Catálogo digital de Teses e Dissertações da CAPES foram encontrados 241 trabalhos entre dissertações e teses. Considerando o recorte temporal de 2014 a 2021 constatou-se que nos anos de 2014 e 2015 houve a mesma quantidade de publicações de trabalhos sobre o tema sendo 31 em cada ano. Em 2016 o número subiu para 40 e os anos de 2017 e 2018 foram os anos que produziram mais trabalhos relacionados a temática, sendo 45 e 55 publicações, respectivamente. No ano de 2019 houve decadência de publicações referentes ao tema, havendo 39 trabalhos.

Com base na leitura do título e resumo dos trabalhos, foram selecionados apenas os que tiveram as temáticas sobre PEI e TEA correlacionadas e relativamente sobre essa temática encontrou-se apenas três estudos demonstrados a seguir.

Quadro 1 - Teses e dissertações publicadas pela CAPES sobre Plano de Ensino Individualizado e Transtorno do Espectro do Autismo.

Título	Ano	Tipo	Instituição
Análise dos efeitos de um Plano Educacional Individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo	2014	Dissertação (Mestrado acadêmico)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Plano Educacional Individualizado: Implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com Autismo	2016	Dissertação (Mestrado acadêmico)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Manual de adaptação curricular para alunos com autismo brando/síndrome de Asperger (MACAB/SA)	2017	Dissertação (Mestrado profissional)	Universidade Federal Fluminense

Fonte: Elaborado pelos autores

Como mostra o Quadro 1 foram encontrados três trabalhos que correlacionassem as temáticas PEI e TEA, desses estudos, dois são dissertações de mestrado acadêmico e um se refere a mestrado profissional. Os trabalhos foram publicados nos anos de 2014, 2016 e 2017 e desenvolvidos em três estados nacionais diferentes. O estudo publicado em 2014 é bastante pertinente à presente pesquisa visto que busca analisar o efeito da implementação de um PEI na escolarização de aluno com TEA, sendo o estudo que mais se relaciona a temática de interesse deste trabalho.

As outras dissertações trazem discussões pertinentes a temática, porém, não demonstram a utilização do PEI na prática. As pesquisas de modo geral, afirmam a importância desse instrumento considerando-o como necessário à escolarização de crianças com TEA e que viabiliza as condições adequadas de

ensino, destacando que no Brasil a elaboração de PEIs é uma praxe ainda embrionária, não havendo nem mesmo uma determinação legal para a utilização do PEI como recurso de auxílio a inclusão, conforme Costa (2016):

Ao menos há publicações que exibem os passos da implementação do PEI, o que dificulta ainda mais sua aplicação na prática. Ainda, estudos indicam que a inclusão de alunos com TEA tem sido uma realidade bem desafiante para os professores. Há falta de conhecimento sobre o aluno, metodologia adequadas e estratégias; os quais tornam a prática pedagógica desfavorável, desqualificando ainda mais o processo inclusivo desse aluno (COSTA, 2016, p. 12).

A pesquisa feita e as discussões articuladas nos estudos citados apontam o PEI como recurso importante para a inclusão de alunos com TEA na escola. Apesar de escassos os trabalhos que tratam sobre o tema os estudos encontrados indicam sua relevância para o favorecimento do ensino desse público, mostrando-se ser algo ainda novo na realidade brasileira. Nas pesquisas encontradas não foi possível observar nenhum que ensine aos professores a elaborar o PEI e/ou que utilize protocolos para avaliar o repertório comportamental do aluno (déficits, excessos e reservas comportamentais). O uso de instrumentos avaliativos embasaria os objetivos do PEI e ajudaria os professores a construí-los e articulá-los com as necessidades do estudante, demonstrando a necessidade de estudos que priorizem este fim.

Além da pesquisa realizada Catálogo digital de Teses e Dissertações da CAPES foi feito também levantamento bibliográfico na SciELO sobre a temática e não foi encontrado nenhum trabalho sobre Autismo e Plano de Ensino Individualizado. Optou-se então por realizar pesquisas sobre as duas temáticas isoladas, e foram encontrados 140 trabalhos publicados sobre o assunto Transtorno do Espectro do Autismo e dois estudos referentes a Planos de Ensinos Individualizados. Não

foi encontrado nenhum trabalho que correlacionasse as duas temáticas. Demonstrando a carência de estudos desse tipo na área.

Em seguida, foi realizada a pesquisa no banco de dados da ANPED. Seguindo os mesmos critérios de seleção, e utilizando os mesmos descritores e suas combinações, o único trabalho encontrado na biblioteca da ANPED é sobre Transtorno do Espectro do Autismo. Este estudo trata sobre a qualidade da inclusão de alunos com TEA matriculados em rede regulares de ensino a partir das perspectivas de seus professores e não faz correlação com o conteúdo Plano de Ensino Individualizado.

A partir do levantamento realizado, as pesquisas que envolveram a temática Plano de Ensino Individualizado e Transtorno do Espectro do Autismo foram analisadas. Assim, os únicos trabalhos encontrados nos bancos de dados pesquisados estão concentrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações publicadas pela CAPES. Estes trabalhos foram lidos e seus principais resultados foram discutidos.

A pesquisa realizada por Pereira (2014) tem como objetivo desenvolver um instrumento que favorecesse a inclusão acadêmica de um aluno com autismo, propondo analisar os efeitos de um Plano de Ensino Individualizado (PEI), elaborado de forma colaborativa entre os professores no contexto da Educação Infantil. A pesquisa utilizou delineamento experimental intrassujeito do Tipo A-B (linha de base e tratamento) e procedimentos qualitativos de análise. A partir da implementação do PEI elaborado pela pesquisa os resultados encontrados indicaram mudanças qualitativas e quantitativas na participação do aluno nas tarefas acadêmicas e funcionais na escola após a intervenção realizada. Demonstrando que o a utilização do PEI é um recurso que favorece o ensino da criança com TEA no contexto escolar.

O estudo de Pereira (2014) de maneira geral, desenvolve um PEI e o implementa, concluindo que sua utilização favoreceu o ensino da criança com TEA alvo do estudo, demonstrando ser um mecanismo importante para a inclusão escolar desse público. No entanto, o trabalho não esclarece se houve a utilização de

instrumentos de avaliação do repertório comportamental do aluno como recurso para a elaboração de objetivos e estratégias do PEI. Os instrumentos podem ser dispositivos importantes para esta proposta visto que busca avaliar as necessidades do indivíduo.

Existem materiais que podem ser utilizados para avaliação de repertórios comportamentais desse público, como citado anteriormente neste estudo. No entanto, ou eles não são específicos para avaliar crianças com TEA, ou requerem conhecimento especializado em algumas áreas, ou necessitam de treinamento para uso, ou exigem a utilização de materiais e equipamentos, ou seja, questões que tornam sua aplicação inviável no contexto escolar. Diante disso, mostra-se importante o desenvolvimento de pesquisas que buscam contribuir com a elaboração de instrumentos de avaliação que possam ser usados por professores para a construção de PEIs, e assim colaborar com a promoção de práticas inclusivas e que favoreçam o desenvolvimento de competências de estudantes com TEA.

O estudo realizado por Costa (2016) teve como objetivo descrever o processo de implementação do PEI em uma escola comum do Ensino Fundamental de Santa Maria/RS e verificar sua interferência sobre os níveis de colaboração da equipe de trabalho. Os resultados encontrados indicam que a construção conjunta do PEI se mostrou que, por sua natureza colaborativa, aproxima todos os envolvidos na inclusão de alunos com autismo em torno de objetivos comuns. Esse estudo demonstrou que a elaboração do PEI tende a estreitar relações profissionais que buscarão contribuir com os mesmos fins ao aluno com TEA. Além desses dados, esta pesquisa realiza um levantamento relevante sobre a utilização do PEI em contexto nacional e internacional, expondo legislações e refletindo sobre a carência de terminações legais que preconizam e definem a elaboração de PEIs contribuindo com as reflexões na área.

O trabalho desenvolvido por Ribeiro (2017) objetivou elaborar um guia de adaptação curricular para professores que possuem alunos com autismo de nível mais brando ou Síndrome de Asperger matriculados na rede regular de ensino. A metodologia

utilizada foi um estudo de caso. Os resultados mostraram que a maioria dos professores já havia estudado sobre Autismo. Quanto ao Plano de Ensino Individualizado (PEI) que é parte integrante do produto do estudo (manual) em questão, os professores responderam ter conhecimento sobre, porém, a maioria nunca elaborou para seus alunos. Este estudo mostra um dado importante para discussão nessa área, visto que demonstrou que os professores apesar de acharem importante o uso de PEIs não costumam realizá-los. Neste ponto surge algumas indagações: O professor possui formação para a construção de PEIs? O professor entende o PEI com instrumento favorável ao ensino de habilidades do aluno? Por que o professor não elabora PEIs? O uso de instrumentos de avaliação do repertório de habilidades do aluno ajudaria o professor a elaborar um PEI? Instrumentos de avaliação favoreceria a definição de objetivos e estratégias de um PEI? São muitas as perguntas visto que o tema é relevante e pouco esboçado no Brasil.

As pesquisas analisadas trazem grande contribuição para a área, no entanto, são necessários mais estudos sobre a temática. Nesses trabalhos, pouco se falam e/ou são especificamente analisados a formação dos professores para a elaboração do PEI, a finalidade do PEI, o PEI como instrumento favorecedor da inclusão escolar, sobre estratégias de construções do PEI, ou sobre instrumentos que subsidiam a construção de PEIs. Demonstrando que pesquisas com esses intuitos são fundamentais para o favorecimento do aprendizado de competências de alunos com TEA e primordial para o processo de inclusão escolar desse público.

Faz-se necessário também, a realização de pesquisas que busquem analisar a formação dos professores para a construção de PEIs, como os PEIs tem sido empregado nas práticas pedagógicas, se realmente tem sido utilizado e se os educadores utilizam avaliações específicas sobre o desenvolvimento do aluno para a elaboração do PEI. As dúvidas, as indagações e as possibilidades são muitas nessa área já que existem poucos trabalhos investigando essa temática. Diante do levantamento feito e do baixo número de pesquisas encontradas nessa área, destaca-se que é fundamental

que sejam realizados estudos que busquem investigar os temas Planos de Ensinos Individualizados e Autismo visto a contribuição do conteúdo para a área e para a promoção de práticas inclusivas que favorecem o ensino de competências para alunos com TEA.

Considerações Finais

Construir um Plano de Ensino Individualizado que englobe necessidades específicas beneficiaria a todos os alunos, mas há uma parcela de estudantes que só terá acesso ao conhecimento acadêmico se houver ações pedagógicas voltadas a esse fim. Ao considerarmos os alunos com TEA, esse movimento é ainda mais crucial, visto que esses estudantes necessitam de estratégias diferenciadas de ensino por apresentarem dificuldades na área de Linguagem e Comunicação, o que torna difícil o acesso ao conhecimento transmitido de modo oral, esses estudantes se favorecem, principalmente, de recursos concretos e visuais. Além disso, as características que definem o quadro acometem os indivíduos de formas variadas, sendo difícil definir uma única estratégia que seja capaz de contemplar a todas as particularidades desses alunos.

Diante do que foi demonstrado por meio do estado do conhecimento destaca-se a necessidade da realização de pesquisas que visam investigar o uso do Plano de Ensino Individualizado para alunos Transtorno do Espectro do Autismo, visto a relevância deste tema para o acesso ao ensino desse público. Outro aspecto relevante é que na pesquisa desenvolvida não foi encontrado trabalhos que discutissem o uso de instrumentos avaliativos para a elaboração de PEIs de alunos com TEA, sendo que estes recursos podem favorecer a construção de objetivos e estratégias dos PEIs ao levantar as necessidades desses estudantes.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5**. Tradução de Maria Inês Correa Nascimento et al; revisão técnica Aristides Volpato Cordiolo. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. 2009.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde/Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática**. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015.
- COSTA, Daniel da Silva. **Plano Educacional Individualizado: Implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com Autismo**. 2016. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7287?show=full>. Acesso em: 05 de dezembro de 2021.
- COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo. **Plano Educacional Individualizado para estudantes com Autismo: revisão conceitual**. Cadernos de Educação, n. 61, p. 102-128, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/12616> Acesso em: 05 de dezembro de 2021.

DUARTE, Cintia Perez; SILVA, Luciana Coltri; VELLOSO, Renata de Lima. **Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo. Memnon Edições científicas, 2018.

LOVAAS, Ivan. **Ensinando indivíduos com atraso de desenvolvimento: técnicas básicas de intervenção**. Texas: PRO-ED, 2003.

MASCOTTI, Thais de Souza et al. **Estudos Brasileiros em intervenção com indivíduos com transtorno do Espectro Autista: Revisão Sistemática**, v. 12, n. 1, p. 107-124, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v12n1/09.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

ODA, Fernanda Suemi. **Análise do Comportamento e autismo: Marcos históricos descritos em publicações norte-americanas**. Revista Brasileira de Terapia Cognitiva, v. 20, n. 3, p.86-98, 2018. Disponível em: <http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/view/1218>. Acesso em: 05 de dezembro de 2021.

PARTINGTON, James. **The Assesment of Basic Language and Learning Skills – revise (ABLLS-R)**. Walnut Hill, CA: Behavior Analysts, Inc; 2006.

PEREIRA, Debora Mara. **Análise dos efeitos de um plano de educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. 2014. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14582/1/DeboraMP_DISSERT.pdf. Acesso em: 05 de dezembro de 2021.

RIBEIRO, Aline dos Santos. **Manual de adaptação curricular para alunos com autismo brando/ Síndrome de Asperger (MACAB/SA)**. 2017. 124f. Dissertação (Mestrado profissional em diversidade e inclusão). Universidade Federal Fluminense,

Niterói-RJ, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7778485. Acesso em 03 de dezembro de 2021.

SCHOPLER, Eric et al. **Psychoeducational Profile Revised (PEP-R)**. Texas: Pro-ed. 1990.

SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça. **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba-PR, Appris, 2018.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e Comportamento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1953.

SUNDBERG, Mark. **Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program: The VB-MAPP**. Concord: AVB Press. 2008.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Eniceia Gonçalves. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230076.pdf>. Acesso em 03 de dezembro de 2021.

WILLIAMS, Lúcia Cavalcante de Albuquerque; AIELLO, Ana Lúcia Rossito. **O Inventário Portage operacionalizado: intervenção com famílias**. São Paulo: Memnon, 2001.

WINDHOLZ, Margarida Hofmann. **Passo a Passo, seu caminho: guia-curricular para o ensino de habilidades básicas**. 2. Ed. São Paulo: Edicon, 1988.

O direito das pessoas com Transtorno do Espectro Autista nos contextos municipais de Fortaleza/CE e Curitiba/PR

Laura Ceretta Moreira
Robéria Vieira Barreto Gomes
Shirley Aparecida dos Santos Bortolotto

Introdução

É a partir da década de 1990, que a perspectiva inclusiva entra na pauta das políticas públicas e, que as discussões sobre o transtorno do espectro autista (TEA) adentram o cenário educacional e jurídico. Essa perspectiva, bastante demarcada em países emergentes, recebeu diretivas internacionais que se organizaram por meio de Declarações e Convenções, porém, balizada, também, pela organização das pessoas com deficiência, que reivindicam por uma sociedade mais justa, plural e não excludente. Portanto, é possível afirmar que a inclusão escolar nas últimas décadas tem recebido “contorno de política pública constituída por embates entre diversos setores da sociedade e das instâncias governamentais, afetada, muitas vezes, por determinações externas ao país” (KASSAR, 2011, p. 42).

Desde a Constituição Federal (CF) de 1988, que estabeleceu, respectivamente, em seus Art. 206 e 208, a igualdade de condições no acesso e permanência à escola como um dos princípios da educação brasileira e a garantia do atendimento educacional especializado (AEE) “aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988), o transtorno do espectro autista passou a receber aportes legais

necessários para atenuar uma dívida social histórica marcada pela exclusão e estigmatização.

No sentido de delimitar a temática deste estudo, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, instituída em 2012, é um dos focos centrais do presente artigo. Para tanto, a análise dessa Política é trazida a partir do olhar de professoras/es, que atuam no atendimento educacional especializado com estudantes que apresentam transtorno do espectro autista no ensino fundamental. Desta feita, suas diretrizes, sobretudo àquelas que se referem à efetivação da intersetorialidade no atendimento a essa demanda e o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista⁶ são tratadas nesta investigação.

As políticas públicas, que estabelecem os direitos das pessoas com TEA e direcionam as práticas sociais dessa demanda, precisam ser específicas e organizadas a partir de suas peculiaridades. Nesse sentido, urge a necessidade de estudos que abordem o tema do transtorno do espectro autista em contextos municipais no que se refere a efetivação ou não da Política de Proteção dos Direitos destinado a esse público. O presente artigo, ao abordar essa temática, pauta-se na abordagem da pesquisa qualitativa, que dentre suas características está o interesse do pesquisador em analisar o campo de estudo, tendo como foco captar o objeto de investigação calcado na perspectiva das pessoas nele envolvidas (GODOY, 1995), razão pela qual as concepções de professoras/es que atuam no atendimento educacional especializado com estudantes que apresentam TEA, nos contextos municipais de Curitiba (PR) e Fortaleza (CE), são consideradas condição *sine qua*

⁶ Os aspectos mencionados estão relacionados ao Art. 2º da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, que trata de suas diretrizes, dentre elas destacamos o item I, que aponta para: I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista e o item VII, que adverte para o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis (BRASIL, 2012).

non para compreender os contornos que interferem na concretização dos direitos desses estudantes nos lócus em estudo.

No sentido de estabelecer uma linha histórica, apontamos que as pessoas concebidas com TEA, desde 2013, tendo em vista a publicação do DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), receberam por ocasião da Política Nacional de Educação Especial (1994), a denominação de condutas típicas, ou seja, pessoas que apresentavam manifestações de comportamento típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, que poderiam decorrer em atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social; evidenciamos, igualmente, que o documento manifestava a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 1994). Estudantes com essas características eram comumente direcionados aos Centros de Atendimento de Educação Especial ou às Escolas Especiais e era patente a ausência de cursos de formação continuada por parte das Universidades, Secretaria de Educação e do próprio MEC o que, sem dúvida, era um fator que não favorecia práticas pedagógicas inclusivas a esses alunos.

Em 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os estudantes com TEA passaram a ser concebidos como aqueles que apresentam transtornos globais do desenvolvimento, ou seja, com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL, 2008, p. 1), de igual forma, o atendimento educacional especializado é reafirmado como fundamental e não substitutivo à escolarização.

Em 2012, decorrente do ativismo direto de familiares, é aprovada a Lei n.º 12.764⁷ (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA) que, em termos legais, reafirmou o acesso educacional dessas pessoas no que se refere à participação

⁷ Esta Lei é conhecida como a “Lei do Autismo” ou “Lei Berenice Piana” (em homenagem à mãe que foi coautora da normativa).

em uma educação ampliada (ensino na sala de aula comum, atendimento educacional especializado, acesso ao profissional de apoio, quando necessário) e nas práticas sociais.

O termo espectro, agregado ao autismo, favorece a compreensão de que é uma condição muito variante de um caso para outro. Ou seja, indica que o transtorno está relacionado a uma linha de dificuldades e competências, que incluem quadros mais graves, até quadros mais leves com variações muito sutis, frequentemente não identificadas ao longo da vida. Pela Lei n.º 12.764/2012, a “pessoa com transtorno do espectro autista é considerada com deficiência, para todos os efeitos legais” (BRASIL, 2012, p. 01). Com relação à educação, a Lei preconiza o direito à escolarização em sala de aula do ensino comum e, quando necessário, o apoio auxiliar especializado. É importante ressaltar que o status de deficiência atribuído ao autismo é um assunto controverso, visto que também pode se associar com um modelo de deficiência guiado pelo déficit.

A concretização de políticas públicas que atendam às necessidades desses estudantes depende de um conjunto de ações e práticas, que efetivem suportes educacionais acessíveis e a formação inicial e continuada de equipes multiprofissionais, pois o atendimento educacional especializado de estudantes com TEA precisa levar em conta seu padrão de neurodesenvolvimento atípico e os possíveis comprometimentos em diferentes áreas que, por vezes, podem acompanhar manifestações de hiperatividade, desatenção e comportamentos disruptivos sem, contudo, restringir e sedimentar concepções restritivas e segregadoras que dificultem ou mesmo inviabilizam a transversalidade educacional dessas pessoas.

Segundo Camargo e Bosa (2009, p. 69) resultados de estudos realizados sobre o autismo apontaram que os professores apresentam ideias distorcidas a respeito dessa temática, sobretudo, acerca da sua (in)capacidade de comunicação. “Não surpreendentemente, essas concepções parecem influenciar as práticas pedagógicas e as expectativas acerca da educabilidade desses alunos”.

Posto isso, salientamos que a Nota técnica Nº 24/2013, que orienta os sistemas de ensino para a implantação da Lei nº 12.764/2012, assegura aos estudantes com TEA o direito à educação em todos os níveis e modalidades de ensino, a organização do AEE e sua participação nas ações desenvolvidas na sala de aula, respeitando as suas especificidades; além da formação de profissionais especializados e a contratação de profissionais de apoio no sistema público ou privado para os estudantes com TEA, sempre que necessário (BRASIL, 2013). A referida Nota Técnica deixa explícito o papel a ser desenvolvido pelas redes de ensino, envolvendo gestão, professores, coordenadores e a família na busca pela efetivação de uma educação com perspectiva inclusiva.

Todavia, mesmo diante dos aportes legais apresentados no presente texto, ainda persiste uma grande lacuna entre o pressuposto legal que preconiza o acesso e a permanência com qualidade aos estudantes com TEA. A elaboração de todo texto político imprime compreensões, interpretações e reinterpretações plurais que, por vezes, ocasionam práticas que transgridam os limites dentro dos quais foram construídos, portanto, são concomitantemente, “produto e produtores de orientações políticas no campo da educação, que podem gerar situações de mudanças ou inovações no contexto das práticas educativas” (SHIROMA, MENDES, GARCIA, 2005).

Assim, é necessário num Estado, como é o caso do brasileiro, que historicamente se configura pela labilidade de direitos, haja visto, o Decreto 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, a vigília constante acerca dos direitos dos estudantes com TEA.

Desenvolvimento

Conforme posto anteriormente, nas últimas décadas vivenciamos a concretização de avanços legais que intensificam o debate e as pesquisas sobre a inclusão em educação, entretanto,

apesar da intensificação e do avanço na legislação durante toda a década de 1990, a política brasileira de inclusão escolar no Brasil só começa a ser implementada, de fato, após o ano 2000 (MENDES, 2006; PRIETO, 2010). Neste sentido, acompanhar se o cotidiano escolar de alunos com TEA é permeado por princípios inclusivos, principalmente, após a homologação da Lei nº 12.764/2012 se faz necessário.

Para tanto, foi organizado um questionário, via *Google Forms*, composto por 38 questões, sendo quatro abertas, contendo os seguintes aspectos: perfil docente, formação e formação continuada, atuação profissional e a caracterização da prática pedagógica, que foi respondido por 44 docentes, que atuam no AEE com estudantes com diagnóstico clínico de TEA, nas redes públicas de ensino dos municípios de Curitiba/PR e Fortaleza/CE. Os docentes que responderam a esse instrumento indicaram seu interesse em participar da pesquisa, por meio do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Apontamos, ainda, que esses docentes fazem parte de projetos de pesquisas que são coordenados pelas autoras deste artigo e foram submetidos ao Comitê de ética das Instituições que estão inseridas.

Os achados da pesquisa foram organizados em categorias de análise, considerando o conteúdo recorrente das respostas das/dos professoras/es. Assim, a análise dos dados foi realizada, tomando como base os seguintes eixos temáticos: perfil docente; formação continuada; atendimento educacional especializado e a efetivação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA.

Do total de participantes dessa pesquisa, 34% são professores da Rede Pública Estadual de Ensino de Curitiba e 66 % atuam na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. No tocante à formação acadêmica dos participantes da pesquisa, 100% possuem ensino superior, sendo que 84% possuem especialização completa e 5% incompleta na área da Educação Especial, em nível de Pós-Graduação.

A Resolução n.º 4/2009⁸ a qual institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial rege a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza para a definição de recursos humanos para o AEE. No Estado do Paraná, essa questão é orientada pela Deliberação n.º 02/2016, que dispõe em seus artigos 31 e 32, que a atuação no atendimento educacional especializado se dará por meio de professores que possuam a formação, em nível superior, que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, isto é, em cursos de licenciatura em Educação Especial e/ou em curso de pós-graduação específico para Educação Especial.

Com relação à formação continuada, 44% das/dos professoras/es alegaram que realizaram cursos de aperfeiçoamento de 120h a 180h, 16% apontaram que participaram de cursos de aperfeiçoamento de 21h a 40h, 14% citaram a participação em cursos de curta duração de 10h a 20h e 6% indicaram que realizaram cursos sobre inclusão com diferentes cargas horárias, aproximando-se do que apregoa o Art. 2.º da Lei n.º 12.764/2012, quando estabelece a importância do incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com TEA. Contudo, é preciso destacar que ao interpellar sobre o grau de satisfação com as formações, apenas 37% dos docentes indicaram satisfação com os cursos de formação continuada.

Vale destacar que a formação continuada de professores é um dos aspectos para efetivar o Direito à Educação para os alunos com TEA que implica, necessariamente, em mudanças nas concepções e práticas sobre o processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo e valorizando as diferenças em todos os momentos de interação e práticas educacionais.

⁸ A Resolução CNE/CEB 4/2009, publicada em Diário Oficial da União, Brasília, em 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17, menciona em seu Art.12 que o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

As respostas dos docentes indicam que os cursos de formação continuada deveriam ter cunho prático, que buscasse a organização de estratégias didático-metodológicas, fortalecendo a concepção de que, cada estudante com TEA é único, ainda que o espectro indique características comuns, nem sempre o que dá certo para um terá o mesmo resultado para outro. Desta forma, a formação continuada, segundo os sujeitos da pesquisa, deverá proporcionar conhecimentos teóricos e práticos para atuação docente com o objetivo de ampliar as potencialidades dos alunos e o desenvolvimento de seu processo de ensino e aprendizagem.

Ainda face às indagações a respeito da formação continuada, evidenciamos que 20% das/dos professoras/es apontam que não participaram de formação continuada nos dois últimos anos, o que pode indicar as dificuldades enfrentadas por ocasião da pandemia da Covid-19, que vem desde março de 2020 assolando a saúde mundial, trazendo impactos de toda ordem e, de forma, sem precedentes, ao cenário educacional.

Em referência à atuação profissional dos sujeitos da pesquisa, especificamente sobre o serviço realizado, constatamos que 45,5% realizam o AEE no contraturno, 4,5% no turno, 29% atuam no turno e no contraturno, 17% atuam no turno ou no contraturno, bem como no apoio itinerante em outras escolas e 6% atuam no contraturno e com acompanhamento itinerante em outras escolas. Ressalta-se que, na rede pública estadual de ensino de Curitiba, não há serviço de itinerância em outras escolas, isto é, o AEE se dá no turno ou no contraturno na escola de lotação do docente.

Em contrapartida, na Rede Municipal de Fortaleza, 45% realizam o AEE em apenas uma escola, 49% são responsáveis por duas a três escolas e 6% atuam em mais de três escolas. Tais dados demonstram que, apesar dos 13 (treze) anos da homologação da PNEEPEI/2008 e dos 12 (doze) anos da Resolução 04/2009, a efetivação legal está longe de ser cumprida na Rede Pública de Ensino de Fortaleza. Dados como esses indicam, também, a dificuldade e até impossibilidade de realizar um trabalho colaborativo, em virtude que uma das funções do professor do AEE

é acompanhar alunos, professores, família e profissionais de apoio. Inferimos que, mais de uma escola para o professor ser responsável é inviável à realização de suas funções, cujo objetivo é desenvolver as potencialidades do aluno, bem como, atender às suas necessidades.

A relação colaborativa entre os diversos profissionais que atuam na escola, ou seja, entre os professores do AEE, profissionais de apoio e o professor da sala de aula comum está literalmente disposta no Art. 13 da Resolução 04/2009, quando elenca como atribuições do professor do atendimento educacional especializado, o que segue:

Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Refletindo sobre essa citação, concordamos com Braun e Marin (2016, p. 197) quando estabelecem que existe um “descompasso entre o que a escola espera do aluno e o que o AEE oferece”. A escola não pode conceber o AEE como o espaço da resolução dos problemas de ensino e aprendizagem. É função do professor do AEE trabalhar de forma coletiva com o professor da sala de aula comum estabelecendo, desta forma, o trabalho colaborativo e concebendo o professor da sala de aula comum como o protagonista desse processo. É essencial a compreensão de que o AEE não atua no sentido de expropriar a responsabilidade do professor do ensino comum em sustentar o ensino, com base no almejado princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, preconizada pela CF (1988), mas que atua de forma a apoiar a aprendizagem e a inclusão escolar.

Outro aspecto importante é a necessidade de uma unicidade acerca do apoio escolar ao estudante com TEA no turno da sua escolarização, visto que podemos encontrar perfis e atuação profissional diferenciados desempenhando essa função na

realidade educacional brasileira, pois os documentos legais não apresentam normativas elucidativas quanto à oferta do AEE no turno que o estudante está matriculado.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) em seu Art. 3, que trata da oferta de “profissionais de apoio escolar”, define que é a pessoa que exerce atividade de alimentação, higiene e locomoção; por sua vez a Nota Técnica n.º 24/2013, que orienta os sistemas de ensino para a implementação da Lei n.º 12.764/2012, define que o serviço de profissional de apoio escolar será “disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (p. 04). Diante dessas orientações, no contexto educacional das redes de ensino dos municípios em estudo o profissional de apoio executa as funções apontadas nas legislações, pois não há prerrogativas que orientem a oferta do “professor de apoio” para a mediação pedagógica no turno de escolarização, o que sem dúvida, favoreceria a inclusão, principalmente daqueles estudantes com TEA que apresentam comprometimentos de aprendizagem.

Relativo à questão que indagava sobre a atuação colaborativa entre os professores especialistas e do ensino comum, os docentes apontaram que, em Curitiba, 46% participam do planejamento com os professores da sala de aula comum, 30% não participam e 24% responderam que ocasionalmente. No que se refere à elaboração de pareceres e/ou relatórios educacionais, obtivemos os seguintes resultados: 30% ocasionalmente, 62% frequentemente e, 8% nunca participaram. Em Fortaleza, os dados apontaram que 9% não participam do planejamento, 84% ocasionalmente e 7% realizam o planejamento de forma coletiva com o professor da sala de aula. Quando perguntamos sobre a elaboração de relatórios e/ou pareceres educacionais, os dados apontaram que 70% participa e 30% ocasionalmente.

Os dados encontrados são fundamentais para analisar a efetivação ou não de um planejamento colaborativo, fator

importante para o sucesso do AEE, entretanto, os dados indicaram que, menos da metade das/dos professoras/es participam desse planejamento nos dois municípios pesquisados. Estudos têm demonstrado o planejamento e o ensino colaborativo como práticas promissoras para estruturar as ações do AEE e eficazes para o desenvolvimento dos estudantes, porém, implicam em mudanças estruturais na escola, na existência de suportes pedagógicos na sala de aula aos professores e na utilização de recursos materiais, que possibilitem a melhoria na qualidade de ensino (CAPELLINI; MENDES, 2007; MACHADO; ALMEIDA, 2010; BRAUN; MARIN, 2016; BEZERRA; DANTAS, 2021).

Conderman, Bresnahan e Pederson (2009) enfatizam que a escola precisa colocar nas suas pautas de discussão a materialização de um trabalho colaborativo entre o professor de educação especial e o professor da sala, com vistas a tratar, por exemplo, da organização do trabalho pedagógico, dos conteúdos que devem ser flexibilizados/adaptados, das formas de avaliação, do plano de atendimento educacional especializado individualizado, das experiências em sala de aula e da comunicação com alunos, pais e gestores. Portanto, planejamento colaborativo entre os professores do AEE e do ensino comum se torna uma medida a ser adotada como estratégia pedagógica para garantir não somente o acesso, mas, sobretudo, a aprendizagem com qualidade dos estudantes com TEA.

Quando indagadas/dos acerca da efetivação da política de proteção de direitos à pessoa com TEA, as falas das/dos professoras/es do município de Curitiba e Fortaleza apresentam indicadores semelhantes, visto que se referem à existência de dificuldades para a efetivação de uma política consistente de formação continuada para professores do ensino comum e professores do AEE.

O primeiro indicador pôde ser evidenciado na fala de uma das professoras da rede municipal de ensino de Fortaleza, que apontou para a falta de “formação para os professores de sala comum e para o professor do AEE”, bem como, no depoimento de uma das

professoras da rede estadual pública de Curitiba que adverte sobre a insuficiência da “formação continuada para os professores de sala de aula comum, principalmente no fundamental II”, sendo que, ainda evidenciou a escassez de pesquisas nesta etapa de ensino.

Os dados obtidos evidenciam que as/os professoras/es reconhecem as dificuldades oriundas das limitações em sua formação inicial e que os cursos oferecidos pelo poder público têm sido insuficientes, ainda que 84% desse professorado tenham formação em nível de Pós-Graduação em Educação Especial (*lato sensu*), que foi buscado individualmente no setor privado. Estudos que problematizam as dificuldades e os desafios atuais da escola pública brasileira têm indicado a formação continuada de docente como um dos aspectos emblemáticos na busca pela democratização e melhoria da educação, sua precariedade representa uma barreira para a consolidação da escola inclusiva (MATOS; MENDES, 2014).

Observamos que as/os professoras/es apontam a ausência de equipe multidisciplinar da saúde nos dois contextos municipais, essa “falta” compromete a efetivação da intersetorialidade referendada na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. A fala, a seguir, demonstra o quanto a ausência de uma ação colaborativa entre as áreas da educação e da saúde comprometem o processo inclusivo dos estudantes.

O que vemos são crianças sem atendimento terapêutico pois, os CAP's e outras instituições não conseguem receber as demandas de crianças com TEA. Outra coisa é que necessitamos de profissionais da saúde na escola para entender a especificidade de cada aluno e, assim melhor, planejar um atendimento especializado e oferecer melhores estratégias de manejo e adaptação curricular (Profa. C.F., 2022).

Destacamos que os diferentes profissionais no processo educacional precisam trabalhar em rede, com pontos articulados, não necessariamente no mesmo espaço físico, mas que se conectem em um objetivo comum, ou seja, o processo de inclusão escolar precisa estar articulado com estratégias promotoras de suporte a

partir do reconhecimento de recursos disponíveis na saúde e na educação, a disseminação de informação acerca da legislação de amparo ao estudante público alvo da educação especial, principalmente sobre o direito à educação, e a conscientização da comunidade escolar em relação à convivência com as diferenças. O princípio colaborativo precisa ser a tônica da comunidade escolar e ser concebido como uma rede de apoio fundamental à educação inclusiva que, sobretudo, considere as diferenças e as necessidades dos estudantes com TEA.

De acordo com Peixoto e Carvalho (2007, p. 197-198), o princípio colaborativo possibilita:

Participar de maneira ativa e constante das intervenções do grupo; desenvolver progressivamente sua autonomia e sua capacidade de interagir de maneira eficaz; desenvolver competências, tais como: análise, síntese, resolução de problemas e avaliação. Por outro lado, ela exige do participante que ele: participe do grupo e persiga o objetivo comum; aceite funcionar num quadro de apoio mútuo entre pares; participe da sinergia do grupo para elaborar tarefas complexas por meio da discussão.

As atividades pedagógicas do AEE articuladas com a escolarização no ensino comum, se tornam indispensáveis para que o aluno tenha o apoio no acesso aos conteúdos e obtenha êxito no desenvolvimento das atividades acadêmicas, além de autonomia e independência no cotidiano escolar e social. Dessa feita, concordamos com Baptista (2011, p. 13) que concebe o AEE como uma prática do educador especializado que não se restringe a um espaço físico e que não está centralizada no sujeito que necessita ser 'corrigido' e, sim trata de uma "ação plural em suas possibilidades e suas metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento".

Considerações finais

A prevalência de mitos acerca da temática do autismo, a concepção histórica de uma educação especial que foi pautada no sistema paralelo segregador, a tardia efetivação de práticas inclusivas e o exercício adequado, por parte da sociedade e do poder público quanto aos direitos das pessoas com TEA, torna sua inclusão um desafio que precisa ser enfrentado cotidianamente por esses sujeitos, suas famílias e os profissionais que atuam no campo educacional.

Os achados da pesquisa demonstraram que os princípios e objetivos da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA necessitam avançar, sobretudo, na busca pela efetivação da intersetorialidade do atendimento a essa demanda, pois o que se evidencia é ainda um trabalho segmentado entre o professor especializado e professor da sala de aula comum. A formação e a capacitação de professores têm sido oferecidas pelas redes de ensino, porém, segundo os docentes que participaram deste estudo, não priorizam as práticas e planejamentos pedagógicos para o AEE. De igual forma, as/os professoras/es que atuam, concomitantemente, em mais de uma escola, experimentam as dificuldades e até impossibilidades de promover o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA, sob o viés do ensino colaborativo, visto que as estratégias metodológicas utilizadas entre os professores precisam estar na mesma direção.

As pessoas com transtorno do espectro autista são detentores de direitos, porém, esses ainda se mostram lábeis. Em que pese, a importância do estabelecimento legal, ainda temos um longo caminho para que a sociedade e, conseqüentemente, os estudantes que apresentem ou não TEA vivenciem uma educação inclusiva.

Referências

- APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatísticos de transtornos mentais**. DSM-5. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BAPTISTA, C. R. Ação Pedagógica e educação especial: para além do AEE In: **Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**. n. 4, Nova Almeida. Anais..., 2011.
- BEZERRA, F. A; DANTAS, L. M. Contribuições do AEE no processo de inclusão escolar de um estudante com TEA. In: MENDES, D. L. L. L. (org) **Múltiplos olhares sobre o autismo: pesquisa e experiências**. Curitiba: CRV, 2021.
- BRAGA, W. C. Transtorno do espectro do autismo (TEA) e Educação Inclusiva. In: GOMES, R. V. B.; LIMA, A. P. H; MASIH, I. T.; SERRA, F. F. R. OZÓRIO, F. J. D.; BARBOSA, H. F. ORIÁ, R. L. B. (Org.). **Educação Inclusiva e Educação Especial: perspectiva na aprendizagem escolar**. Fortaleza: IMPRECE, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília. 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> > pdf > politicaeducespecial. Acesso em 12 dez.2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução 04/2009**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb. Acesso em 12 dez.2021.
- BRASIL. **Lei 12.764/2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012.

BRASIL. **Nota Técnica Nº 24/2013**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Lei n. 13.146/ 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 14 dez.2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502/2020**. Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF, 30 set. 2020.

BRAUN, P; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**. n 21, v1, p. 65-74, 2009.

CAPELLINI, V. L; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento para a inclusão escolar. **Educere et Educare Revista de Educação**. Cascavel/PR: UNIOESTE, v. 2, n. 4, 2007.

CONDERMAN, G.; BRESNAHAN, V.; PEDERSEN, T. **Purposeful co teaching: real cases and effective strategies**. California: Corwin Press: Thousand Oaks, 2009.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, n. 35, v.3, p.20-29.1995.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Curitiba n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Rev. Psicopedagogia**, v. 27, n. 84, 351, 2010.

MENDES, E. G. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**. v. 27. n.48. p.27-40. jan/abr. 2014.

PARANÁ. **Deliberação nº 02/2016**. Conselho Estadual de Educação do Paraná. Curitiba: 2016.

PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. Os desafios de um trabalho colaborativo. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 10, n. 2, p. 191-210, jul./dez. 2007.

SANTHIAGO, D. S.; COLONETTI, C. L. A relação dos professores regentes e professores do atendimento educacional especializado - AEE nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Criciúma. **Saberes Pedagógicos**. Criciúma, v 1, nº 1, janeiro/junho 2017.

SHIROMA, E.O; CAMPOS, R. F; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v.23, n. 02, p.427-446, jul/dez. 2005.

Letramento literário: desafios para os surdos

Ana Júlia Costa Chaves Silva
Isa Regina Santos dos Anjos
Maria Dolores Fortes Alves

Introdução

Este capítulo consiste numa reflexão acerca das dificuldades do surdo quanto à leitura e, concomitantemente, à escrita, sendo assim, o letramento literário, o princípio motivacional para referente aquisição. Entendendo a necessidade de pesquisar sobre a literatura, principalmente sua utilização como ferramenta para trabalhar a leitura, a interpretação e produção de texto com sentido.

A leitura transcende a decodificação, ou seja, a leitura de mundo é um ato, uma ação vinculada a uma atividade perceptiva que se dará a partir da relação do sujeito com o meio e de sua posição como atuante com seus pares. Consideramos que a literatura em sua potencialidade, é capaz de mediar uma aprendizagem significativa, como propõe o processo de letramento, na prática da educação bilíngue. Com isso, surge um enfático questionamento: como a literatura pode contribuir para o processo de leitura dos alunos surdos na perspectiva da educação bilíngue?

Candido salienta ainda que,

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que consideram prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate,

fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1989, p. 113).

Conforme é defendido por Candido (2004), a literatura deve ser vista como os direitos fundamentais a todo ser humano, como a moradia, a alimentação e a saúde, sendo a literatura “uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”. Dessa forma, surge uma veemente inquietude de pensar numa literatura como elemento também para a cultura surda, que deixe essa literatura colonizadora que insiste em sobressair os aspectos de uma cultura pensada na fala, e sim, uma literatura que possa explorar aspectos de várias culturas. O bate-papo perderia seu magistral papel e dividiria a cena com o ‘bate-mãos’ (MOURÃO, 2011, p. 31), dando assim, a visibilidade merecida à língua de sinais e aos elementos da cultura surda.

Apontados os limites iniciais, esta pesquisa partiu da premência da visibilidade ao uso da literatura como uma previsível ferramenta de motivação à leitura para os alunos surdos, e conseqüentemente, a aquisição da escrita em língua portuguesa, pois é sabido que a leitura como prática significa conceber articulação com a escrita, construindo possibilidades de sentidos seja pela identificação, estranhamento ou indiferença ao texto. O texto literário pode ser utilizado como recurso favorável para o processo de desenvolvimento linguístico, crítico e principalmente, para o autoconhecimento do sujeito surdo e de sua inserção significativa no contexto da cultura surda e ouvinte, sob a égide da LIBRAS e implicando o contato com a L2.

A literatura é um artefato cultural emergente em diferentes contextos sociais, inclusive, no âmbito da educação, no qual é realizado um trabalho pertinente, onde é possível promover uma discussão a respeito da diversidade no que tange a reflexões sobre o ‘belo e o feio’, ‘o herói e o vilão’, ‘amor e ódio’, ‘tolerância e intransigência’, enfim, trajetórias comuns de inúmeros grupos no cenário social e cultural. Com este enfoque literário percebemos a possibilidade de trabalhar por meio de representações sobre si e o

outro, a partir da diferença, da alteridade nos enredos das narrativas literárias tornando-se possível tratar da política de identidades e de culturas, por meio da análise dos discursos destes fatos presentes na literatura. Corroborando com o que Coelho (2004) afirma que:

[...] é através de sua vivência cultural que os seres humanos se desenvolvem e se realizam de maneira integral, é fácil compreendermos a importância do papel que a literatura pode desempenhar para os seres humanos em formação. É ela, dentre as diferentes manifestações da arte, a que atua de maneira mais profunda e duradoura, no sentido de dar formação e divulgar os valores culturais que dinamizam a sociedade (COELHO, 2004, p. 3).

Nesse sentido, este estudo tem como relevância entendermos as ocorrências e as singularidades das interferências advindas dos aspectos socioculturais para o desenvolvimento de funções importantes para o pensamento do surdo, tais como: a comparação, o pensamento hipotético, o raciocínio lógico, as relações espaciais e temporais e a própria leitura de mundo. As narrativas perpassam o simples significado de “contar algo”, e ganhar uma dimensão capaz de ressignificar conceitos prontos que possam levar o indivíduo a materializá-los a partir das referências incutidas no objeto. Sendo assim, o uso da literatura poderá ampliar as experiências visuais, emocionais e cognitivas do povo surdo de geração a geração.

Durante séculos, o panorama educacional da criança surda era desprovido do contato com a arte em todos os seus aspectos. Logo, o avanço sobre os estudos realizados na Educação Infantil, esclarece que a arte literária ultrapassa a simples decodificação, na qual as crianças podem “ler” um livro mesmo sem saber ler, permitindo assim, a aquisição de outras formas de linguagem como símbolos e imagens que possibilitem a imaginação. Esta forma de aquisição da linguagem, poderíamos afirmar que é nata ao ser humano; e tratando-se das pessoas surdas, os recursos e a experiência visual são a cerne do aprendizado.

Skliar (1998) ressalta que é acentuado o discurso sobre as práticas educacionais “que entre outras razões, permite desnudar os efeitos devastadores do fracasso escolar massivo, produto da hegemonia de uma ideologia clínica dominante na educação de surdos” (p. 1). Assim chama a atenção para o movimento de ruptura entre a educação de surdos e a educação especial, enfatizando que,

A necessidade de construir um território mais significativo para a educação dos surdos e de não limitar nossas expectativas a uma melhoria dos paradigmas na educação especial, nos conduz a um conjunto de inquietações acerca de como narramos aos outros, de como os outros se narram a si mesmos, e de como essas narrações são, finalmente, colocadas de um modo estático nas políticas e nas práticas pedagógicas (SKLIAR, 1998, p. 13).

Definir letramento, especialmente na arena literária não é uma tarefa fácil, primeiro porque suscita questões de desenvolvimento das habilidades comunicacionais e principalmente pelo fato de que esse processo está intrinsecamente relacionado às práticas sociais de leitura e escrita, que darão funcionalidade para o porquê de aprender a ler e escrever. Por esses aspectos, autores como Cosson (2006), destacam a necessidade de diferenciar Alfabetização e Letramento; sendo a primeira um processo específico que diz respeito à apropriação do sistema de escrita que possibilita ao educando o domínio dos códigos convencionais alfabéticos e ortográficos; formar um indivíduo dito letrado, reza o contato com diferentes manifestações da escrita no âmbito escolar e na própria sociedade, tais como, avisos, rótulos, placas, revistas, bulas de remédio, embalagens, entre outros, e a partir daí, inúmeras possibilidades e oportunidades de uma efetiva participação nas práticas sociais envolverão tanto a escrita quanto a leitura de contos, poesias, livros científicos e tantos outros que impliquem a formação do letramento.

A discussão desse artigo está pautada no letramento literário, porém, faz-se necessário esta compreensão inicial do que seria basicamente o conceito dado à letramento. O letramento literário com base em Cosson (2006), implica a alunos ouvintes do ensino médio no caso de sua experiência uma literatura com a sua verdadeira essência: que seria o de simplesmente ler para encontrar prazer e atribuir seus significados. Cosson assegura conforme sua experiência como professor que a literatura por muitos educadores, gestores e alunos é vista como:

[...] um saber desnecessário. (...) um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas. (...) apêndice da disciplina Língua Portuguesa, quer pela sobreposição à simples leitura no ensino fundamental, quer pela redução da literatura à história literária no ensino médio. É a mesma arrogância que reserva à disciplina Literatura no ensino médio uma única aula por semana, considera a biblioteca um depósito de livros e assim por diante (COSSON, 2006, p. 10).

Para o alcance do processo de letramento literário, o educador precisa pensar e planejar situações significativas de aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, seus interesses e respeitar suas especificidades. Com o aluno surdo, por exemplo, os textos precisam ser bem ilustrativos, pois a experiência visual faz parte da sua forma peculiar de aprender. Quanto à postura do docente Freire (2003) propõe que:

[...] o papel do educador não é falar propriamente ao educando, sobre sua visão do mundo ou lhe impor esta visão, mas dialogar com ele sobre sua visão e a dele. Sua tarefa não é falar, dissertar, mas problematizar a realidade concreta do educando, problematizando-se ao mesmo tempo (FREIRE, 2003, p. 65).

Ao se tratar do surdo, os requisitos para proporcionar letramento literário, além de todas as especificidades exigidas por

terem outra modalidade linguística, há algo que compromete que a construção do letramento ocorra de forma mais natural e rápida, que é a lacuna existente na formação da sua linguagem. Geraldini (1984) na obra, *O texto na sala de aula*, afirma que “a linguagem é vista como um lugar de interação humana (...)”, porém, 95% do povo surdo, nasce em famílias de pais ouvintes e tendo a sua volta parentes e amigos ouvintes também, sendo assim, esta interação fica comprometida, já que a surdez impede o surdo de conectar-se efetivamente com o mundo onde a primeira e mais forte manifestação da linguagem é a fala. Já o surdo que convive num lar com pessoas surdas, desenvolve-se naturalmente com seus pares. É possível afirmar que os textos literários possuem um papel diferenciado dos demais textos que assumem uma estrutura hegemônica, pois os literários são imbuídos de emoção e prazer que levam o leitor a desenvolver habilidades que o ajude a compreender, e assim, torna-se inserido no contexto sociocultural. Candido (1972) afirma que esta prática dada aos textos literários tem uma função transformadora, pois:

Mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar (CANDIDO, 1972, p. 4).

Desenvolvimento

Longe talvez do que pensamos e aprendemos, a literatura ocupa uma relevância para o processo de aprendizagem. A escola, por sua vez, tende a colocar o ensino da literatura como um saber secundário, colocado como se fosse apenas um campo da língua portuguesa, reduzindo assim a sua plenitude como uma arte que não só abarca a leitura, a história literária, como também o desenvolvimento das habilidades linguísticas a partir de uma

compreensão e envolvimento literário que torne o ensino significativo, ou seja, além das práticas escolares comuns. A ideia de trabalho com o letramento literário pensado no sujeito surdo, parte dos pressupostos defendidos por Cosson (2006), quando trata essa proposta de estudo com um método que difere das concepções dadas para o uso da escrita e da leitura, no qual o ponto de partida e processual está permeado por uma conjuntura que enxerga os sentidos dados ao texto não apenas nas palavras que o compõem, mas ao modo como vão sendo construídos e organizados. A leitura precisa ser vista por três vertentes: o saber, o prazer e o desconstruir.

Como vimos que há uma diferença entre alfabetizar e letrar, sendo que o letramento visa às experiências da escrita e da leitura inseridas e analisadas nas práticas sociais. Tratando-se do sujeito surdo a atividade planejada para alcance de um aprendizado significativo exige um cuidado específico em respeito à modalidade linguística do povo surdo, a visuoespacial, e pela lacuna existente no desenvolvimento da linguagem devido à incidência dos surdos nascerem em lar de pais ouvintes, e por isso, o tardio contato com a sua língua natural – a língua de sinais. Por conseguinte, os recursos visuais, devem estar presentes para que o surdo possa fazer as relações e associações estabelecendo conexões que o ajude nas situações subjetivas, como a presença de expressões metafóricas e idiomáticas que exigem uma leitura de mundo para ser compreendida, mas que é desenvolvida na relação natural de comunicação entre os pares.

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2006, p. 23).

Todavia, o surdo, pela privação desse contato desde o nascimento e depois no âmbito escolar de forma restrita, tende assim a apresentar um processo de letramento mais cuidadoso. De alguma forma, a humanidade, naturalmente, está envolvida por um processo de letramento, porém, em níveis diferentes conforme as oportunidades dispostas a sua volta desde a primeira infância. Cada ser humano é singular e plural ao tratar-se do leitor ouvinte versus o leitor surdo, é imprescindível compreender as particularidades de cada um. Algo de suma importância a ser considerado na elaboração para o processo de letramento, é como a linguagem vem sendo processada, pois assim entenderemos como se constitui a forma de pensar, de agir e de se relacionar com tudo que o cerca. Uma das formas de transpor o que sentimos, pensamos é através da palavra. Quanto mais o contato com a língua mais liberdade de expressão poderá ser mais manifestada nas diversas formas materializadas que a linguagem pode propor, e as PALAVRAS que são adquiridas a partir de nossas relações humanas em sociedade, e que se tornam únicas para cada indivíduo, conforme a maneira que elas passam a ter sentido, ou seja, para quem eu falo; de onde eu falo; onde quero chegar; enfim, o uso da palavra nos leva a assumir, a agir e a reagir de inúmeras formas... Todavia, dentre todas as formas de configurar a linguagem: a poesia, a dança, o teatro, a música, o desenho, as placas, os gestos, dentre outras formas, há uma que se destaca pela sua formatação universal que permite manter uma tradição, cultura, língua sem fronteiras, é a escrita. A escrita unifica de certa forma a comunicação entre ouvintes e surdos, ampliando as possibilidades dos ouvintes compreenderem a cultura surda no seu âmago e os surdos.

A literatura é uma ferramenta de relevância onde é possível não apenas o mero acesso à leitura da palavra, mas a dinâmica inserida nos textos literários que permitem entender quem somos; como somos; quem é o outro em relação a mim e vice-versa emergidos por uma atmosfera que recebe setas externas que a arte literária possibilita interpretar cada uma, como as questões sociais

e políticas. A literatura precisa e deve estar no âmbito escolar, ou seja, escolarizada, porém, não com o formato que vem sendo inserido nas salas de aula. Segundo Cosson, a relação entre literatura e educação está distante de ser pacífica. Atribui-se este conflito entre a Literatura e a Educação às diversas manifestações culturais oriundas da nossa atual sociedade que atua e estimula sob uma égide da modernidade atribuindo ao avanço tecnológico com o discurso de que “a educação literária é um ponto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI” (COSSON, 2006, p. 20).

O acesso à literatura é um direito do indivíduo leitor, ouvinte ou surdo, como um componente curricular imbuído de pertinentes estratégias textuais que valerão tanto para o ensino da leitura e escrita, quanto para a formação e informação das culturas inerentes. O conceito e os efeitos que são dados ao uso ‘puro’ da literatura independem dos níveis do ensino fundamental ou médio. Quando me refiro ao termo “puro”, é no sentido da literatura por seu valor literário, ou seja, textos literários para crianças e textos literários para adolescentes ou adultos, sendo que a literatura pela literatura, empregada de forma plena, transcende os muros da escola, e invade a mente, o corpo e os sentimentos do ser humano sem estar aprisionada à idade, condição social ou quaisquer outros atributos. A escola vem restringindo o uso da literatura de forma mais original, tendo como justificativa a necessidade de se trabalhar com a diversidade textual onde se tem a estratégia de escolher temas e linguagem que agradem os alunos, com o objetivo de aprimorar o emprego da língua portuguesa culta. Pouco importa a história cultural que está por trás da obra literária e o direito pertencente ao indivíduo em ter na literatura a possibilidade de se compreender como sujeito cultural e de interagir em sua comunidade, sendo capaz de interpretar o mundo à sua volta. Conforme Antônio Candido (1988), “não há povo e não há homem que possa viver sem literatura, sem a fabulação/imaginação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar um dia sem algum momento de fabulação”.

A literatura tem em sua essência a constituição de uma linguagem excêntrica e criativa que liberta a própria leitura e escrita das amarras linguísticas sem que o leitor se torne mau leitor, sendo que a partir de sua plenitude fica liberto de um ensino massacrado por uma cronologia literária. A forma de desenvolver a escrita do surdo em L2 é como em todos os aprendentes; a partir da leitura. É de suma importância aplicar a literatura de forma absoluta, isto é, a leitura do texto em sua íntegra sem que perca a sua proeminência e ao mesmo tempo mola propulsora carregada de conhecimento que contribui para que o aluno construa e reconstrua a palavra. O processo de letramento não se restringe apenas a leitura dos livros, e sim, aos procedimentos cabíveis à escola para conduzir o aprendizado dos alunos para que saibam explorar o texto dando-lhe sentido basicamente pela sua leitura de mundo, da ideia do escritor e da sociedade onde está inserido. Para que ocorra o letramento com significado faz-se necessário uma análise literária compartilhada com o mundo e com os outros. Reportando ao surdo, é preciso construir procedimentos minuciosos que permitam à tradução do texto literário para a LIBRAS, e após essa interação, ele assim possa retornar à leitura na L2, e após essa análise literária em sua língua natural, possa como leitor, encontrar o/os sentido nas duas línguas.

Para Candido (1995) a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

O letramento literário necessita ter um critério de escolha dos livros que valorize as obras canônicas que carregam em si “um ensinamento que transcende o tempo e o espaço e demandam uma profundidade e de leitura fundamental para o homem que se quer letrado” (COSSON, 2006, p. 33). Como também sejam apreciados os

textos contemporâneos e atuais que implicará na compreensão da pluralidade linguística e cultural presentes no discurso literário, e certamente que dentro de um contexto atual, irá gerar um interesse natural e uma propícia compreensão por conter fatos que dão sentido a sua história de vida. Essa diversidade textual é fundamental para o amadurecimento do sujeito leitor, pois a sua complexidade provoca uma semana desafiadora que o professor utilizará como estratégia para despertar o desejo pela leitura, mas claro que precisará ter o cuidado de começar do simples ao complexo.

Considerações Finais

Aplicar o letramento literário com sujeitos surdos envolve apreensões intensas, perante a perspectiva de tratar de leitura e letramento literário partindo dos livros, e ciente dos entraves enfrentados pelos alunos surdos, mediante à forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas que reiteram uma visão deturpada da perda auditiva, deixando de estimular o potencial socioafetivo, político-cultural e linguístico.

O processo de letramento de estudantes surdos tem se mostrado como um grande desafio para as redes de ensino, posto que seja proposta para a efetivação de uma educação bilíngue e inclusiva, tendo em vista o cenário de dificuldades da aquisição e uso da Língua Portuguesa (L2), na modalidade escrita e lida para o indivíduo surdo. O letramento vai além do uso social da leitura e da escrita, e sim, saber aplicar essa escrita e leitura de formas distintas e pensadas para seu convívio em sociedade portanto, as práticas de letramento em LIBRAS precisam estar presentes desde a educação infantil para que cheguem a fase adulta bilíngues letrados.

Portanto, devemos ter a convicção que não há fronteiras entre a cultura ouvinte e a cultura surda, e sim, que se complementam em prol de um cenário multicultural que defende apenas um final para esta história: SOMOS APENAS DIFERENTES.

Referências

- CANDIDO, A. **Vários Escritos**. Editora Ouro Sobre Azul, 2004.
- CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.
- CANDIDO, A. **Ensaio O direito à literatura**. Livro Vários escritos. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CANDIDO, A. **Direitos Humanos e literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.) Direitos humanos Ed. Brasiliense, 1989.
- CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: CÂNDIDO, A. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1988.
- COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2004.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2003.
- GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- SKLIAR, C. **Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças**. In: A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998b. p. 7-32.

Interrogativas às famílias nas pesquisas sobre a política de inclusão escolar

Keisyani da Silva Santos
Enicéia Gonçalves Mendes
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Introdução

A história da escolarização de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), aqueles com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, evidencia uma intensa luta pela garantia da igualdade de direitos e equiparação de oportunidades. A partir da década de 1990, a inovação nas políticas educacionais para atender a essas premissas foi a adoção da filosofia de inclusão escolar que demandava a abertura das escolas aos estudantes PAEE. Entre as diferentes medidas adotadas para que a educação brasileira, favorecer acesso à escola comum e ofertar o atendimento educacional especializado, obtiveram destaque, sobretudo, no campo legislativo.

Assim, na Lei de Diretrizes e Bases-LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a escola comum foi referenciada como locus preferencial para a escolarização e atendimento educacional especializado dos estudantes PAEE. Os demais documentos oficiais e textos legislativos vieram reforçar estas premissas, como por exemplo a Resolução nº2/2001 acerca das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, previu ainda a implantação dos Planos Nacionais de Educação, com objetivo de definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas das diferentes esferas federativas. Conseqüentemente, os planos decenais dos entes federados (união, estados e municípios) em regime de colaboração também têm a responsabilidade de para apoiar a escolarização dos estudantes PAEE nas escolas comuns (BRASIL, 2001).

A Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 estabeleceu a duração decenal para esses planos e o Plano Nacional da Educação (2014-2024) atualmente vigente é organizado em três blocos. O primeiro, com nove itens, versa sobre as “metas estruturantes para garantia do direito à educação básica com qualidade” (BRASIL, 2014, p. 9), como por exemplo: universalização do ensino, ampliação de matrículas e aumento das médias para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O segundo, tem duas metas: “redução das desigualdades e à valorização da diversidade” (BRASIL, 2014, p. 11) e neste bloco está inserida a meta 4, relacionada à educação do público-alvo da Educação Especial. E por fim, o terceiro, contém nove metas, abordando a “valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2014, p. 12).

A meta 4, que diz respeito à escolarização do público-alvo da Educação Especial será de, no prazo estipulado (2014-2024):

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 24).

Enfim, a meta 4 está em conformidade com a legislação vigente, contudo constitui-se um desafio monitorá-la para avaliar o compromisso político e público para com esta parcela da população. Especificamente no campo da educação especial, a avaliação da meta bem como o estabelecimento de seus indicadores de monitoramento e qualidade, precisam ser desenvolvidos e aprimorados. Cabe destacar que avaliar a meta 4 sob a perspectiva da ampliação de matrículas como índice de acesso à escola regular, e ao serviço de atendimento educacional especializado, é insuficiente, dado que este indicador não oferece subsídios para a análise da qualidade do ensino ofertado a esta população.

E como a pesquisa tem contribuído para avaliar se os objetivos das políticas de inclusão escolar têm sido alcançados? Em geral, estudos pontuais são feitos, sobre por exemplo, a evolução nos dispositivos legais e documentos normativos que regulamentam a política, no financiamento de programas e ações, a ampliação de matrículas, a evolução no percurso de escolarização desses estudantes, ou investigando a percepção dos envolvidos acerca dessa política de escolarização e de seus resultados. Enfim, para se avaliar a qualidade da escolarização que o país oferece para os estudantes do público alvo da Educação Especial, há a necessidade de agregar evidências de todos esses tipos de estudos num processo avaliativo multidimensional, que considere e valorize os diferentes impactos, e a perspectiva dos diferentes agentes que participam deste processo, como por exemplo, a equipe escolar, o próprio aluno e sua família.

Entretanto, há tradições metodológicas e vieses nesse campo, pois nos estudos com enfoque na percepção dos envolvidos no processo, por exemplo, as famílias dos estudantes PAEE ainda são mais invisibilizadas (BRANCO, 2020), e quando esse tema emerge nas pesquisas, a família ainda é vista como um segundo alvo do processo educacional, como instância que precisa de orientações/informações/formações/educação, mas não necessariamente como parceira, ou ator importante em processos de avaliação dos

resultados das políticas educacionais, das quais elas e seus membros são beneficiários.

Nesse sentido, um projeto de pesquisa intitulado *A avaliação da qualidade da Educação Especial no âmbito da Educação Básica*, foi delineado por um grupo de pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, atendendo a uma demanda do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, visando dar respostas a esse problema de como avaliar a qualidade da política de Educação Especial no país. A proposta inicial consistiu em elaborar uma avaliação multidimensional da Educação Especial no âmbito da Educação Básica, em atendimento ao disposto pela Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), tendo como objetivos específicos a construção de instrumentos de avaliação em larga escala, de diferentes aspectos da política, para captar a perspectiva de diferentes atores envolvidos no cenário e cotidiano escolar, incluindo os educadores, mas também os beneficiários diretos dessa política: estudantes PAEE e suas famílias.

Assim, um dos instrumentos almejados destinava-se a avaliar a perspectiva de familiares de alunos PAEE, mas para subsidiar o desenvolvimento dessa ferramenta julgou-se procedente analisar como os pesquisadores da área da Educação Especial interrogam as famílias de estudantes do PAEE quando querem saber suas opiniões sobre a política de inclusão escolar. Assim, o objetivo do presente estudo foi o de empreender uma revisão de estudos para descrever e analisar como os estudos avaliam essa política na ótica das famílias.

Desenvolvimento

Numa primeira etapa buscamos na literatura científica nacional estudos com famílias sobre política de inclusão escolar, e optamos pelas teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD como fonte de dados, uma vez que essas publicações costumam apresentar instrumentos de

coleta de dados na íntegra, tais como roteiros, questionários, checklist, etc.

O levantamento foi realizado por meio da opção de “busca avançada”, com dois descritores combinados e selecionados, de forma a refinar a busca e filtrar os resultados. Assim, a opção “assunto”, assim como no campo “correspondência entre termos” a opção “todos os termos” foram ativados. Dois grupos de descritores foram cruzados. O primeiro, se referiu às referências educacionais, foram eles: “inclusão escolar”, “educação especial” e “educação inclusiva”. O segundo, sobre as famílias, foram os seguintes termos: “família”, “familiares”, “pais” e “irmãos”.

Todas as fases de busca foram acompanhadas dos seguintes procedimentos de coleta de dados: a) Cadastro- registro das informações sobre o trabalho identificado (ano de publicação, autor, título, endereço eletrônico do trabalho completo, natureza do trabalho- tese ou dissertação, instituição de origem e se o trabalho possuía em apêndice ou anexo o(s) instrumento(s) utilizados; b) Cópia do arquivo - salvamento em um banco de dados digital, organizado em ordem cronológica decrescente, de acordo com o ano de publicação.

O processo inicial de busca permitiu identificar 58 trabalhos (46 dissertações de mestrado e 12 teses de doutorado), publicados entre os anos de 2004 a 2016, produzidas em 15 instituições de ensino superior brasileiras⁹. Em seguida, criamos o primeiro filtro, selecionando apenas os trabalhos com instrumentos de coleta de dados junto à familiares de estudantes PAEE, na íntegra. Nesta etapa, foram identificados 41 trabalhos que atendiam a esse critério

⁹ Universidade Federal de São Carlos (n=33), Universidade Católica de Brasília (n=4), Universidade de São Paulo (3), Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (n=3), Universidade Federal da Bahia (n=3), Universidade Federal do Maranhão (n=2), Universidade Presbiteriana do Mackenzie (n=2), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (n=1), Universidade do Grande Rio (n=1), Universidade de Brasília (n=1), Universidade Federal do Recôncavo Baiano (n=1), Universidade Federal do Paraná (n=1), Universidade Federal de Minas Gerais (n=1), Universidade Federal do Espírito Santo (n=1) e Universidade Católica de Salvador (n=1).

e prosseguimos no processo de análise dos dados (ver relação no apêndice).

A seguir os instrumentos das pesquisas foram analisados, e nove pesquisas foram descartadas pois tinham foco específico na avaliação de programas de intervenção junto à familiares de estudantes com deficiência. Ao final, restaram 32 pesquisas que serviram de base para o presente estudo por atenderem ao critério de ter instrumentos de avaliação da política de inclusão escolar na ótica das famílias de estudantes PAEE (ver relação no apêndice).

Ao todo foram encontrados 33 instrumentos, destacando-se que algumas pesquisas apresentaram mais de um instrumento, que puderam ser classificados em cinco tipos, a saber: roteiros de entrevista (n=19), questionários fechados (n= 7), questionários abertos (n=3), critério Brasil (n=3) e protocolos de observação (n=1). Assim, houve a prevalência dos roteiros de entrevista, sobretudo, roteiros semiestruturados, que possuíam como característica principal a elaboração prévia de questões a serem realizadas com flexibilidade, para que o pesquisador pudesse, durante a realização da entrevista, inserir novos elementos no diálogo, por exemplo. Manzini (2020) aponta que é o tipo de roteiro de entrevista mais utilizado pois oferece ao pesquisador mais segurança durante a coleta de dados por meio da entrevista, em função de suas características. A maioria dos instrumentos era direcionado especificamente aos pais, pai ou mãe, (n=17), seguido por instrumentos destinados aos familiares de forma indiscriminada (n=5). Apenas um instrumento era destinado aos irmãos e um aos pais, figura masculina, especificamente.

Análise das interrogativas às famílias sobre inclusão escolar

Seguindo o processo de análise, esta etapa teve como objetivo definir as dimensões de análise, ou os constructos contidos nesses instrumentos desenvolvidos por pesquisadores, a partir da análise de conteúdo e codificação, e esse processo permitiu derivar oito eixos temáticos: caracterização do respondente, cuidados para com

a criança, identificação e diagnóstico, parceria família-escola, processo de escolarização, relação intrafamiliar, suporte escolar ao filho/familiar PAEE e suporte escolar à família. O Quadro 1, a seguir apresenta as categorias e suas respectivas subcategorias identificadas a partir da análise do conteúdo do conjunto dos instrumentos.

Quadro 1- Eixos Temáticos e Categorias de Análise dos instrumentos e pesquisa com famílias sobre inclusão escolar.

EIXO TEMÁTICO	CATEGORIAS
1.Caracterização	Moradia; Filho PAEE; Pais; Financeira; Respondente; e, Rotina familiar.
2.Cuidados para com a criança	Principal cuidador e Apoios necessários.
3.Identificação e diagnóstico	Conhecimento sobre o diagnóstico; Forma de diagnóstico; Impacto sobre a escolarização; Opinião sobre a forma de avaliação e profissionais envolvidos; Período do diagnóstico; Reação pessoal e/ou familiar ao diagnóstico; e, Rotina pós-diagnóstico.
4.Parceria família-escola	Envolvimento familiar; Importância da Família; Nível e tipo de relação com a escola; Parceria com professor de ensino comum, Parceria para o AEE, Razões para não estabelecer parceria; e, Receptividade da escola.
5.Processo de escolarização	Acompanhamento de atividades, Atividades escolares; Avaliação da escolarização; Percurso de escolarização; Conhecimento/ opinião sobre inclusão escolar; Desempenho nas atividades escolares; Expectativa familiar; Ingresso na escola; Materiais e recursos disponíveis; Mudança de comportamento; Participação em atividades extracurriculares; Percepção sobre a satisfação do filho na escola; Percepção sobre a relação professor-aluno; e, Razões pela escolha do modelo de escolarização.

6.Relação intrafamiliar	Aceitação; Relação com irmãos; e, Relação com os pais.
7.Suporte escolar ao filho/familiar PAEE	Dificuldades de suporte/apoio; Equipe ou profissional especialista; Recursos disponíveis; e, Vantagens/facilitadores de suporte/apoio.
8.Suporte escolar à família	Benefícios; Equipe ou profissional especialista; e, Grupo de pais.

Fonte: Elaboração própria, 2016.

A partir da identificação e análise destes eixos temáticos e categorias, sintetizamos os resultados organizando-os na forma de mapa conceitual e evidenciamos as inter-relações existentes entre eles, conforme apresentado pela Figura 1. Dessa forma, observamos que os eixos de análise não são isolados ou estanques, ao contrário, por intermédio das categorias identificamos que todas as dimensões se inter-relacionam e tem caráter complementar de cada informação, o que torna imprescindível que seja considerado o conjunto para uma melhor compreensão dos contextos educacionais acerca da política de inclusão escolar na ótica das famílias. Para fins de análise e apresentação, organizamos as oito dimensões em dois blocos, o primeiro que denominamos como coleta de dados pessoais, e o segundo, coleta de dados sobre serviços e implementação da política de inclusão escolar.

Interrogações sobre Dados Pessoais das Famílias de Estudantes PAEE

No bloco 1. Dados pessoais, estabelecemos três dimensões, a saber:

1. Identificação do respondente: coletar informações pessoais relevantes sobre o familiar que estará respondendo ao questionário.

2. Configuração familiar: coletar informações acerca do contexto familiar, considerando e respeitando a diversidade das

famílias brasileiras atualmente em relação a sua composição e também identificando informações sobre o contexto socioeconômico das famílias.

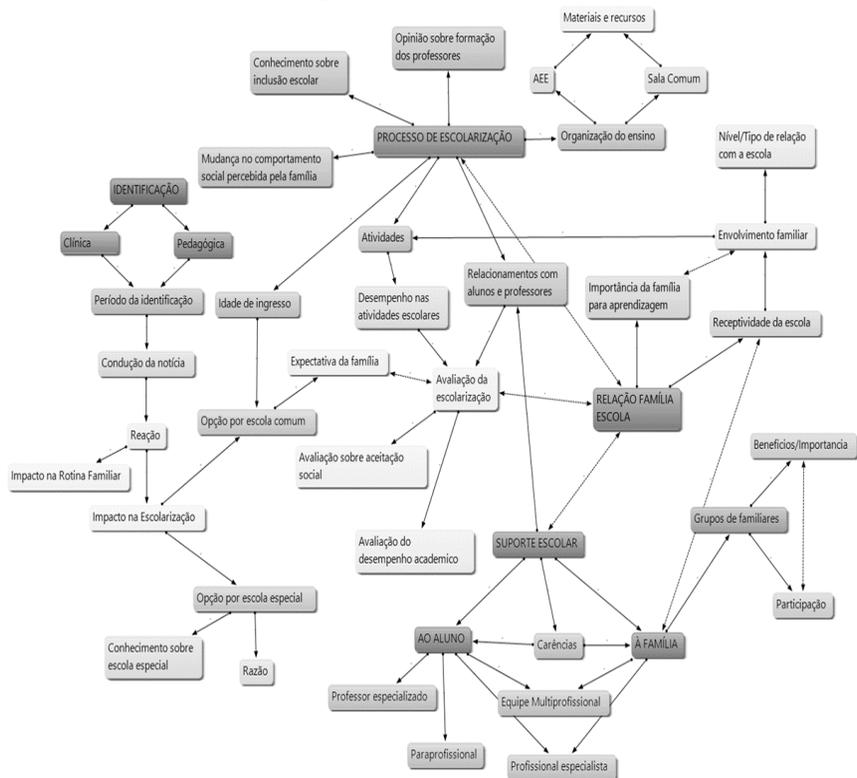
3. Caracterização do filho/familiar PAEE: coletar informações básicas e dados pessoais sobre o filho/familiar PAEE.

As dimensões deste bloco, oportunizarão a reunião de informações complementares, mas importantes para a compreensão dos contextos que circundam a realidade atual, por meio do cruzamento de dados, entre as dimensões analíticas.

Interrogações às Famílias de Estudantes PAEE sobre serviços e implementação da política de inclusão escolar

Em relação a coleta de dados sobre serviços e implementação da política de inclusão escolar, estabelecemos após o processo de refinamento e readequação das dimensões, cinco dimensões: *Identificação, Processo de escolarização, Atendimento educacional especializado, Materiais e atividades e Relação família-escola*. Vejamos, então, as principais considerações e características destas dimensões de análise:

Figura 1 - As Categorias de Análise dos estudos que interrogam famílias sobre a política de inclusão escolar



Fonte: Elaboração própria, 2016.

1. Identificação

Esta dimensão refere-se ao processo de identificação dos estudantes PAEE segundo os familiares, ou com a forma como o processo de identificação é realizado para que tal aluno seja considerado elegível e passe a receber os serviços e apoio da EDUCAÇÃO ESPECIAL.

Atualmente há duas formas predominantes de identificação deste alunado, o modelo clínico/médico¹⁰ e o Pedagógico. A Identificação Clínica, médica ou diagnóstica, refere-se à avaliação realizada por profissionais da área da saúde e a confirmação por meio de um laudo médico, com a identificação de um código do CID-Classificação Internacional de Doenças. A Identificação Pedagógica, realizada por profissionais da área da educação, podendo contar com a participação de profissionais da área da saúde, mas com caráter de parecer educacional.

No âmbito do Atendimento Educacional Especializado, a identificação, sobretudo a forma em que é realizada, constitui-se em um fator decisório para que o aluno possa ou não vir a usufruir deste serviço. Conforme discutido por Mendes, D’Affonseca (2018) e Jesus, Vieira, Aguiar, Rodrigues (2015) a forma de avaliação para a identificação dos alunos PAEE constitui-se em um dos grandes embates na área, dado que o processo de identificação ainda é arbitrário. Veltrone (2011) aponta que há inconsistências nas diretrizes e orientações oficiais para a condução deste processo, acarretando em muitos casos o encaminhamento tardio para os serviços de apoio necessários no campo da educação (MATURANA, 2016). Desta forma mapear esta questão consiste em reunir informações de base e subsídios para a avaliação do acesso ao direito à educação e (re)planejamento deste serviço na educação básica, quando necessário.

É importante ainda, conhecer o período em que foi realizado, pois esta informação permite perceber se foi realizada em um período adequado ou tardio. Considerando-se que a identificação oportuniza a elegibilidade ao aluno para usufruir dos serviços de apoio, uma identificação tardia tende a prejudicar o acesso ao atendimento educacional especializado deste aluno e isso pesa contra a avaliação da efetividade de uma política de inclusão escolar.

¹⁰ Optamos por utilizar a primeira letra maiúscula sempre que formos nos referir às categorias de análise.

2. Processo de escolarização

Esta dimensão tem como objetivo reunir informações sobre a trajetória escolar dos alunos PAEE. A faixa etária de ingresso na escola e as etapas de ensino vencidas, consistem em fatores importante para avaliar se houve desenvolvimento e aprendizagem.

Mendes (2010) sustenta a tese da necessidade de investimentos para que o ingresso seja realizado logo na educação infantil, sobretudo nas creches, dado o potencial e deste período do desenvolvimento humano. Contudo, os índices de matrícula da educação básica do censo escolar, evidenciam que há uma concentração no ensino fundamental e oferta insuficiente de matrículas nas creches e pré-escolas, por todo o país.

Atualmente, há garantia legal de acesso a escolarização em escolas/classes comuns. Entretanto, na prática há diversas possibilidades de escolarização a este alunado, como por exemplo escolas/instituições especiais e classes especiais de escolas comuns. Conforme o texto legislativo, a escola comum é lócus preferencial, e não obrigatório (BRASIL, 1996; 2008), assim, conhecer a trajetória escolar dos alunos, em relação ao tipo de escolarização que ele já frequentou faz-se relevante para se avaliar a política de Educação Especial.

Um aspecto importante a ser captado nesta dimensão, refere-se à perspectiva e avaliação dos familiares acerca do processo de escolarização. Pouco tem sido produzido sobre a satisfação dos familiares em relação a este aspecto, bem como sobre a expectativa dos familiares sobre as finalidades da escolarização do aluno em questão.

3. Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Esta dimensão tem como objetivo investigar como o AEE vem ocorrendo. Com o movimento e implementação das políticas para a educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), o AEE passou a ser, erroneamente, colocado como

sinônimo de Sala de Recurso Multifuncional. Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) alertam para o fato de que o texto da política supracitada, define essas salas como lócus para o AEE, antes mesmo de definir as diretrizes deste atendimento. Entretanto, compreendemos que a sala de recurso multifuncional vem a ser um espaço no qual o AEE pode vir a ser realizado, mas não o único, sendo que esta forma de atendimento deve, também, preferencialmente ser ofertada pelas escolas comuns, pois a legislação vigente admite a parceria público-privado para a oferta deste atendimento.

Assim, identificar como se tem dado a oferta deste serviço, e se há outros apoios necessários para o estudante PAEE, constitui-se relevante para o acompanhamento e avaliação desta política.

4. Materiais e Atividades

Considerando que a inclusão escolar não se restringe ao acesso à escola e a socialização, mas abarca também o desenvolvimento, participação e aprendizagem dos alunos no contexto de classe comum, em muitos casos serão necessárias diferenciações no currículo para que o aprendizado seja oportunizado e potencializado. Esta dimensão tem como objetivo identificar se são adotadas ou não diferenciações curriculares para os alunos PAEE nas classes. Ressaltamos que, a diferenciação curricular a estes alunos não está ligada a supressão de conteúdos curriculares e sim a adequação do currículo escolar - do objetivo, conteúdo, recursos, estratégias e temporalidade - adequando-o às especificidades de cada aluno, maximizando a oportunidade de aprendizagem e sucesso escolar.

Alguns instrumentos abordaram, junto aos familiares, questões com o intuito de explorar este aspecto, que é mais recorrente em instrumentos destinados à professores. Entretanto, é importante conhecer a percepção dos familiares sobre este aspecto básico do cotidiano escolar, uma vez que a avaliação da qualidade da educação pelos familiares pode estar relacionada a como a escola ensina os estudantes.

5. Relação Família-Escola

A discussão e reflexão acerca da parceria família-escola não se restringe ao campo da educação especial, pois estas duas instituições são fundamentais para o desenvolvimento de qualquer ser humano. Todavia, os desafios para que essa parceria se efetive se fazem presentes, assim torna-se necessário o estabelecimento de estratégias que fomentem e estimulem a parceria. O objetivo desta dimensão consiste, portanto, em coletar informações sobre a percepção dos familiares acerca de sua relação com a escola de seu filho/familiar. O estudo realizado por Silva (2007), Christovam e Cia (2013) com pais e professores/profissionais que atuam com estudantes PAEE mostram que estes dois agentes possuem percepções diferentes sobre a parceria, e confronta as duas posições, evidenciando a necessidade de dar voz a todos os envolvidos.

Considerações Finais

O estudo sobre como as famílias de estudantes PAEE são interrogadas em pesquisas que visam coletar suas opiniões sobre a política de inclusão escolar, das quais elas, através de seus filhos, são beneficiárias foi feito a partir de teses e dissertações, que são publicações nas quais os instrumentos de pesquisas são publicados na íntegra. A busca realizada resultou na seleção de 32 estudos e de 33 instrumentos de pesquisa.

A partir dessa seleção foi feita uma análise de conteúdo dos 33 instrumentos com o intuito de conhecer que tipos de informações os pesquisadores costumam solicitar os pais nesses estudos, que resultou na derivação de oito dimensões que poderão ser levadas em consideração na construção de instrumentos de pesquisas mais completos em estudos futuros com famílias que tenham como interesse investigar as percepções ou opiniões delas sobre a política dos quais seus filhos ou dependentes legais são beneficiários diretos.

Frente a necessidade iminente de avaliar a escolarização destes estudantes, considerando as diferentes perspectivas, a identificação

desses construtos pode por exemplo, nortear a construção de roteiros de entrevistas, questionários fechados para capturar a perspectiva de familiares dos estudantes.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa Do Brasil.**

Brasília. 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei Nº. 9394/96 de 20 De Dezembro De 1996. Estabelece As Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. Diário Oficial Da União, Brasília, 23 de Dez.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Resolução Cne/Ceb, nº 2 de 2001,** De 11 De Setembro De 2001. Institui As Diretrizes Nacionais Para Educação Especial Na Educação Básica. Brasília: Mec/Seesp, 2001.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Secretaria De Educação Especial. Brasília, 2008a.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59,** De 11 De Novembro De 2009. Brasília: 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.005,** De 25 De Junho De 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá Outras Providências, Brasília, DF, 2014.

BRANCO, A.P.C. **Análise da Política de Inclusão Escolar na Perspectiva das Famílias de Estudantes PAEE.** Tese de Doutorado - Universidade Federal De São Carlos, Campus São Carlos, São Carlos, 2020.

CHRISTOVAM, A. C. C.; CIA, F. Comportamentos de Pais e Professores Para Promoção Da Relação Família E Escola De Pré-Escolares Incluídos. **Revista Educação Especial,** v. 29, n. 54, p. 133-146, 2016.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; AGUIAR, A. M. B.; RODRIGUES, C. H. Atendimento Educacional Especializado E Processos De Avaliação: O Que Dizem As Narrativas Dos Professores. **Revista Cocar**, N. 1 (2015): Edição Especial N.1.2015. Disponível em: <https://Periodicos.Uepa.Br/Index.Php/Cocar/Article/View/610>. Acesso em 06/01/2022.

KASSAR, M. D. C. M., REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. D. Embates E Disputas Na Política Nacional De Educação Especial Brasileira. **Educação e Pesquisa**, V. 45. P. 1-19, 2019.

MANZINI, E. J. **Análise de Entrevista**. 1. Ed. Marília: Abpee, 2020. v. 1. 284p.

MATURANA, A. P. M. **Transferência de Alunos com Deficiência Intelectual das Escolas Especiais às Escolas Comuns sob Diferentes Perspectivas**. 2016. 208f. Tese (Doutorado Em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016.

MENDES, E. G. **Inclusão Marco Zero - Começando pelas Creches**. 2ª. Ed. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2013.v. 1.

MENDES, E. G.; D’AFFONSECA, S. M. Avaliação do Aluno PAEE: Perspectiva dos Professores Especializados. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 923-937, Out./Dez. 2018.

SILVA, A. M. **Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com deficiência e profissionais**. 2007. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

VELTRONE, A. A. **Inclusão Escolar Do Deficiente Intelectual No Estado De São Paulo: Quem É Este Aluno E Como É Identificado**. 2011, 193f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2011.

Apêndice

Relação dos estudos sobre família e inclusão escolar

AUTOR	ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	GRAU
1.AMARAL	2004	Intervenção com crianças pré-escolares agressivas: suporte à escola e à família em ambiente natural	UFSCar	Dissertação
2.ARAÚJO	2012	A família e o desenvolvimento da criança cega	UFBA	Tese
3.ARAÚJO	2011	Empoderando pais para a luta pelos direitos de seus filhos com deficiência: pesquisa-ação-emanipatória	UFSCar	Tese
4.ARAÚJO	2010	Intervenção em grupo para irmãos de crianças com necessidades especiais: um estudo exploratório	UFSCar	Dissertação
5.BAZON	2009	As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual	USP	Tese
6.CABRAL	2014	Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista	UNISINOS	Dissertação
7.CORTARELLI	2014	A inclusão escolar de alunos autistas e psicóticos: a percepção dos pais	UFPR	Dissertação
8.CRUZ	2013	O que a família de crianças com deficiência tem a nos dizer sobre inclusão escolar de seus filhos?	UFES	Dissertação
9.FERREIRA	2006	Programa de educação familiar continuada em linguagem: orientações a pais de crianças com atrasos globais do desenvolvimento	UNESP	Dissertação

10.GARCIA	2008	Risco e resiliência em escolares: um estudo comparativo com múltiplos instrumentos	UFSCar	Dissertação
11.GUALDA	2015	Variáveis familiares de crianças com deficiência e os tipos de escolarização inclusiva ou segregada	UFSCar	Dissertação
12.HIRATUKA	2009	Demandas de mães de crianças com paralisia cerebral em diferentes fases do desenvolvimento infantil	UFSCar	Dissertação
13.LIMA	2009	Escolarização das pessoas com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas de familiares	UFSCar	Tese
14.MARTINS	2006	Efeitos de um programa de atenção diversificado às mães de alunos severamente prejudicados	UFCar	Tese
15.MARTNELLI	2008	Inclusão: Lazer e participação social sob o olhar de pessoas com deficiência mental e suas famílias	UFSCar	Dissertação
16.NASCIMENTO	2010	As primeiras aprendizagens da criança surda	UNIGRANRIO	Dissertação
17.OLIVEIRA	2012	Perda ambígua em cuidadoras de crianças com autismo: ela existe?	UFSCar	Dissertação
18.PAMPLIN	2010	Dimensões da relação família-escola: programa de intervenção para professores como agentes de promoção do envolvimento parental	UFSCar	Tese
19.PAMPLIN	2005	A interface família-escola na inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais: uma perspectiva ecológica	UFSCar	Dissertação

20.PEREIRA	2009	Pais de alunos autistas: relatos de expectativas, experiências e concepções em inclusão escolar	UCB	Dissertação
21.PINTO	2013	Inclusão escolar do adolescente com deficiência intelectual na rede pública de ensino: percepções dos pais	UFMA	Dissertação
22.ROLFSEN	2008	Elaboração e avaliação de um programa de intervenção psicopedagógico para orientação de pais de crianças com dificuldades de aprendizagem PPOP	UFSCar	Dissertação
23.SANTOS	2014	Comparação de características familiares de crianças público alvo da educação especial com diferentes faixas etárias	UFSCar	Dissertação
24.SANTOS	2012	Processo de escolarização: o discurso dos pais sobre as expectativas e acompanhamento aos seus filhos com cegueira	UFMA	Dissertação
25.SIGOLO	2011	Avaliação do desenvolvimento infantil em programas de saúde da família	UFSCar	Dissertação
26.SILVA	2011	Atenção à família com necessidades especiais: perspectivas de gestores, profissionais e familiares	UNB	Tese
27.SILVA	2011	Intervenção domiciliar e envolvimento paterno: efeitos em famílias de crianças com síndrome de Down	UFSCar	Tese

28.SILVA	2007	Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com deficiência e profissionais	UFSCar	Dissertação
29.SOUZA	2010	A inclusão/exclusão escolar: concepções de pais e jovens alunos com deficiência intelectual	UBC	Dissertação
30.SOUZA	2010	Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: análise do programa de atendimento domiciliar & famílias apoiadas	USP	Dissertação
31.ZANFELICI	2013	Validação do Questionnaire on Resources and Stress-Short Form (QRS-F)	UFSCar	Dissertação
32.ZANFELICI	2009	Fatores de risco ao envolvimento materno com filhos pré-escolares: associações com estresse e burnout	UFSCar	Dissertação

A relação escola e família do aluno com deficiência na perspectiva dos gestores

Maria Beatriz Blanco Santana Rodrigues

Aline Maira da Silva

Andressa Santos Rebelo

Introdução

Pesquisadores brasileiros têm voltado sua atenção para o estudo da relação entre a escola e a família do aluno com deficiência (SILVA; MENDES, 2008; CELIO SOBRINHO; ALVES, 2013; CHRISTOVAM; CIA, 2013; FERRAROTTO; MALAVASI, 2016; BRITO; SILVA, 2019).

A família é de suma importância para o processo de inclusão escolar, por ser o primeiro grupo social do qual o indivíduo faz parte, tendo “normas, regras, crenças, valores, papéis próprios e previamente definidos, caracterizando-se como a primeira mediadora, por excelência, entre indivíduo e sociedade” (MATURANA; CIA, 2015, p. 2).

A escola é o segundo ambiente, depois da família, em que a criança convive a maior parte de seu tempo. A ligação da família com a escola “potencializa o processo de ensino e aprendizagem do educando, na etapa educacional”, pois a escola “complementa as ações da família e vice-versa” (SILVA, 2015, p. 8).

Silva e Rabelo (2016, p. 223) compreendem que “a contribuição da família para o desenvolvimento da aprendizagem da criança é indiscutível, especialmente considerando seu papel de socialização e de inserção no mundo cultural”. Cabe à escola promover um espaço onde a família possa ser participativa na educação de seus

filhos e consiga acompanhar as atividades que estes venham a desenvolver durante o processo de escolarização, para que a sua aprendizagem seja significativa.

Conforme explicam Tavares e Nogueira (2013), os profissionais da escola devem buscar estratégias para cultivar e manter uma relação benéfica e produtiva com os familiares. Para tanto, o primeiro passo seria reconhecer o papel complementar que a família desempenha no processo educacional. Conforme o exposto pelas autoras, a relação família e escola têm um objetivo em comum que é a formação integral da criança. Em busca desse objetivo, familiares e equipe escolar não devem desempenhar o papel de rivais e nem se engajar em um processo de culpabilização. É preciso estabelecer caminhos para o diálogo, em busca da construção da parceria.

No que diz respeito à família de crianças com deficiência, a parceria entre familiares e escola, com base em uma abordagem de colaboração, pode contribuir de maneira significativa com o processo de inclusão escolar. Em vista disso, é preciso que a equipe escolar aproxime os familiares de modo a possibilitar uma via de comunicação que permita compreender as demandas e as expectativas da família sobre a relação com a escola e também sobre a escolarização de seu filho com deficiência no ensino regular. A família pode colaborar com informações importantes, ampliando o entendimento sobre as necessidades específicas da criança, assim como sobre as características do ambiente no qual essa criança está inserida, possibilitando a elaboração de estratégias de ensino mais adequadas.

Neste capítulo objetivou-se analisar a relação entre a família do aluno com deficiência e a escola, na perspectiva dos gestores. A seguir, apresentam-se os procedimentos metodológicos utilizados para alcançar os objetivos propostos.

Desenvolvimento

Este estudo apresenta uma abordagem qualitativa, com desenvolvimento de pesquisa de levantamento, por meio da aplicação de um questionário junto aos participantes. Foram selecionadas para o estudo seis escolas da rede municipal de Educação de uma cidade de pequeno porte localizada no estado de Mato Grosso do Sul. Por uma questão de representatividade, foram selecionadas duas escolas da zona rural, duas da área central e duas da área periférica. O critério estabelecido para a seleção das escolas participantes foi apresentar matrículas de alunos com deficiência. Por razões éticas, os nomes das escolas foram omitidos, sendo identificadas como A, B, C, D, E e F.

O Quadro 1 sistematiza as características de cada uma das escolas participantes no que diz respeito à localização, às etapas de ensino ofertadas e ao número total de alunos matriculados.

Quadro 1 - Caracterização das escolas participantes.

Escola	Localização	Etapas ofertadas	Número de alunos
A	Área central	Educação Infantil e Ensino Fundamental I	1012
B	Área central	Ensino Fundamental I e II	659
C	Área periférica	Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e EJA	602
D	Área periférica	Ensino Fundamental I e II e EJA	420
E	Zona rural	Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio	366
F	Zona rural	Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II	186

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 2 sistematiza a caracterização dos seis gestores participantes do estudo. Entre eles, cinco são do sexo feminino e

um do sexo masculino. A idade dos participantes variou entre 39 e 60 anos e todos possuem ensino superior e pós-graduação.

Quadro 2 - Caracterização dos gestores participantes.

Gestor	Idade	Formação	Tempo na escola (anos)	Tempo de gestão (anos)
1A	43 anos	Magistério/Normal Superior/Pós	03	13
2B	49 anos	Magistério/Letras/Pós	14	07
3C	39 anos	Educação Física/Pós	07	07
4D	59 anos	Magistério/Letras/Pós	20	10
5E	54 anos	Magistério/Pedagogia e Pós em Gestão Escolar	2 anos e 5 meses	25
6F	60 anos	Normal Superior/Pós	15	07

Fonte: Elaboração própria.

Para a coleta de dados, foi elaborada uma ficha de caracterização dos participantes e um questionário com três perguntas abertas, que abrangiam as seguintes informações: 1) caracterização dos momentos ou situações nos quais os familiares são convidados a comparecer na escola; 2) comunicação utilizada entre a escola e os familiares; 3) ação/ações específica/específicas voltada/voltadas aos familiares das crianças com deficiência.

Primeiramente foi estabelecido o contato com a Secretaria Municipal de Educação do município no qual o estudo foi desenvolvido, via ofício. Após emissão do termo de autorização para ir às escolas, foi estabelecido contato com cada instituição, via e-mail e telefone. A ficha de caracterização e o questionário foram encaminhados via aplicativo *WhatsApp* para cada gestor, que por sua vez, devolveu suas respostas por escrito, utilizando o mesmo aplicativo.

A análise dos dados provenientes da aplicação do questionário junto aos gestores foi organizada em três eixos: 1) Participação dos familiares na escola a partir da iniciativa dos professores e/ou

gestores; 2) Comunicação entre família e escola; 3) Ações específicas voltadas aos familiares dos alunos com deficiência.

1. Participação dos familiares na escola a partir da iniciativa dos professores e/ou gestores

O eixo contempla as estratégias planejadas e implementadas pela escola na tentativa de aproximar os familiares do ambiente escolar. Para análise dos dados, as informações foram organizadas em três categorias: a) momentos ou situações nos quais os familiares são convidados a comparecer na escola; b) profissionais responsáveis por organizar e conduzir os momentos ou situações nos quais os familiares são convidados a comparecer na escola; c) participação dos familiares dos alunos com deficiência.

1.1. Momentos ou situações nos quais os familiares são convidados a comparecer na escola

De acordo com os gestores, a participação dos familiares é considerada importante. Para aproximar a família da escola, são promovidas reuniões para: entrega de notas (escolas A, C, D, E e F); conversa sobre alguma ocorrência relacionada ao aluno, como indisciplina por exemplo (escolas A, C, D e E); e solicitar colaboração na organização de eventos para angariar fundos (escola D). Os eventos festivos também foram relatados como momentos nos quais os familiares são convidados a participar (escola B e C).

A gestão escolar juntamente com a equipe pedagógica e docente têm como finalidade principal enfatizar a importância da participação da comunidade escolar na gestão democrática na escola. Assim, há reuniões de entrega de notas bimestrais, há reuniões em casos de ser identificado uma situação-problema, como por exemplo: problemas disciplinares, o professor requerer previamente, ou quando há

situações de decisão que requer engajamento de todos os setores da escola (escola A).

Os familiares são convidados a participar nas reuniões no início do ano para estarem cientes da participação deles enquanto família dando apoio a educação dos filhos. Também participam das datas referente a família na escola, dia das mães, dia dos pais, festa junina, cantata de fim de ano (escola B).

Em reuniões que acontecem bimestrais e às vezes extras, em momentos festivos e também individualmente quando necessário (escola C).

Sim, são chamadas as famílias, temos um calendário já a cada bimestre [...] também no início do ano letivo sempre faço reunião com todos para representar a comunidade escolar, nós temos a entrega de boletim (escola D).

Sábados letivo, [...] reunião de pais para entrega de notas e os pais sempre que solicitados comparecem na escola (escola E).

A cada bimestre os pais são convidados a reunião, palestras, entrega de notas (escola F).

Nas respostas dos gestores é possível identificar situações que tradicionalmente a escola organiza, tais como reuniões para entrega de notas, agendamento de conversa para relatar ocorrências envolvendo os alunos e eventos festivos. Destaca-se que organizar a participação dos familiares apenas em tais momentos não possibilita a construção de uma parceria colaborativa, o que poderia contribuir para o desenvolvimento do aluno, para as ações que são desenvolvidas pela escola e até mesmo para o processo de inclusão escolar (SILVA; MENDES, 2008).

Destaca-se que um dos gestores (escola D) registrou a preocupação em convocar reuniões em horários mais acessíveis aos pais. Além disso, segundo o gestor, há preocupação em não abordar coletivamente problemas envolvendo os alunos.

Quando eu convoco uma reunião, geralmente faço depois das 17h30min, porque os pais já estão na escola. Geralmente, na minha reunião de pais, eu faço dinâmica com eles, leio um texto reflexivo para eles e depois não fico falando de problemas de filhos, quando é

para tratar de problemas com os filhos eu chamo em particular, não falo em reunião. Mas a gente faz geralmente de 6 a 8 reuniões, porque também, quando vou fazer alguma promoção da escola, geralmente eu faço duas reuniões e explico para eles porque que vou fazer promoção, o que eu quero, o que a escola está precisando, então eles entendem porque a gente está fazendo, para então colaborar com a escola (escola D).

É possível levantar a hipótese de que as medidas indicadas pelo gestor potencializam a participação dos familiares nas ações promovidas pela escola, já que consta entre as queixas comuns dos familiares em relação à escola a falta de tempo para participar das atividades propostas e desânimo diante do fato dos professores e coordenadores apenas abordarem aspectos negativos sobre os seus filhos em reuniões escolares (AIELLO, 2002).

1.2. Profissionais responsáveis por organizar e conduzir os momentos ou situações nos quais os familiares são convidados a comparecer na escola

Sobre quem assume o papel de organizar e conduzir os momentos para receber os familiares, percebeu-se que toda a equipe escolar está envolvida de alguma forma nesse processo. De maneira específica, os participantes mencionaram: a direção (escolas A, C, D, E e F); a coordenação pedagógica (escolas A, B, C, D, E e F); o setor administrativo (escolas A e F); a Associação de Pais e Mestres (APM) (escola A); e os professores (escolas B, C, D, E e F).

A direção e a equipe pedagógica na maioria das vezes; em caso de decisões mais amplas tem-se o envolvimento maior desde o setor administrativo, a APM e de toda comunidade escolar. Para que assim, a escola seja democrática, logo, é necessário que todos tenham a consciência da importância de compartilhar decisões e do papel que a escola possui no contexto social da Educação. Assim, só há qualidade no ensino quando o envolvimento é efetivo em todos os setores da comunidade escolar (escola A).

Direção e coordenação com a ajuda dos professores (escola B).
Os responsáveis por organizar são a direção, a coordenação e os professores (escola C).
Direção, coordenação e professores (escola D).
Quem direciona geralmente é direção, coordenação e professores (escola E).
É conduzida pela direção, coordenação, professores (escola F).

Destaca-se o reconhecimento, por parte dos gestores participantes, de que os diferentes profissionais da escola são responsáveis por estreitar a relação com os familiares. Segundo Tavares e Nogueira (2013, p. 52), é necessário que a escola se responsabilize por criar estratégias que propiciem um estreitamento da sua relação com as famílias. “Para que essa parceria ocorra, a escola desempenha papel relevante e fundamental no sentido de corresponder às expectativas de formação nela depositadas pelas famílias e pela sociedade como um todo”.

Apesar da importância de os gestores assumirem como papel da escola o planejamento e desenvolvimento de ações voltadas aos familiares dos alunos, é preciso reconhecer que esse é apenas um passo inicial. A cultura escolar precisa se modificar no sentido de assumir os familiares como parceiros, capazes de efetivamente colaborar com o processo de ensino e aprendizagem. No caso dos familiares dos alunos com deficiência, a parceria é ainda mais crucial, já que neste caso há demandas por parte das famílias que precisam ser atendidas. O próximo tópico irá abordar essa questão.

1.3. Participação dos familiares dos alunos com deficiência

No que diz respeito especificamente aos familiares dos alunos com deficiência, a maior parte dos participantes (escolas A, B, D e E) relatou que há a participação dessas famílias no ambiente escolar. Segundo os gestores, a participação acontece quando os pais compartilham com os profissionais da escola informações sobre a criança (escola A) e também quando a família faz questionamentos e fornece sugestões (escola A). Além disso, os gestores consideram que os familiares estão participando da vida

escolar de seus filhos ao apoiá-los ao longo da sua trajetória acadêmica (escola B) e ao viabilizar as atividades propostas pelos professores (escola F). Destaca-se que um dos gestores (escola C), ao abordar a participação dos familiares de estudantes com deficiência, restringiu-se a relatar as ações cujo foco é o aluno.

No âmbito da educação especial, também temos uma boa participação. Ela é efetiva e as participações no geral ocorrem em forma de relatos, questionamentos e sugestões (escola A).

Os familiares sempre apoiando os filhos, integrando a comunidade escolar (escola B).

Em relação aos familiares dos alunos da Educação Especial a gente tem um acesso bem bacana juntamente com a professora de recursos e a gente acaba inserindo essas crianças é, na maioria das nossas apresentações, então acontece uma inclusão fantástica, tanto que já tivemos apresentações onde a gente tinha uma aluna cega, uma aluna autista e uma aluna cadeirante na mesma apresentação (escola C).

Juntamente com todos, não faço distinção entre os demais (escola D).

Os pais dos alunos especiais são presentes sim (escola E).

Os pais dos alunos da educação especial são muito participativos sempre junto com a equipe da escola, principalmente professor de apoio, no ambiente escolar. Agora estamos dentro de uma pandemia, onde tudo mudou. As atividades são enviadas via *WhatsApp*. E também a Direção, coordenação e professores entregam em cada casa no assentamento e na escola as atividades estão disponíveis, para os pais retirarem (escola F).

Os resultados indicaram que falta clareza aos gestores sobre como os familiares podem colaborar com os profissionais da escola, de modo a contribuir para o desenvolvimento do aluno com deficiência. Além disso, a forma como os gestores abordam a participação dos familiares, se aproxima mais de um modelo que se baseia em atender às necessidades e às expectativas dos familiares, do que do modelo de colaboração, que coloca a família em posição de igualdade e busca, junto com ela, o planejamento de ações.

2. Comunicação entre família e escola

Os gestores participantes relataram que a equipe escolar utiliza variadas formas para estabelecer comunicação com os familiares: conversa no horário de entrada e saída da escola (escola A); reuniões (escola A); ligações telefônicas (escolas A, B e E); envio de bilhetes (escolas A, B, C, E e F); e conversas via aplicativo *WhatsApp* (escolas A, E e F).

A escola tem a oportunidade de estabelecer o contato necessário com a família do aluno. Normalmente, ocorre por meio de alguns momentos na entrada e na saída dos alunos. Mas também, há reuniões periódicas, por telefone ou por meio de bilhetes. Este último meio, os famosos bilhetes, podem ter diversas finalidades. Não importando o assunto a ser tratado no bilhete, o que realmente deve ser levado em conta é a clareza das informações da modalidade escolhida (escola A).

Através de bilhetes ou quando for urgente através de telefone (escola B).

A comunicação acontece de várias formas (escola C)

Através de bilhetes entregues aos alunos (escola D).

Sim, sempre que precisamos entramos em contato com os pais.

Recados no caderno, via *WhatsApp*, ligações (escola E).

A comunicação com a família dos alunos sempre foi com bilhetes colados nos cadernos (escola F).

É *WhatsApp*, ou ligamos, ou a gente anota no caderno da criança, ou a gente manda bilhete e em último caso a gente chega até ir no endereço (escola C).

No momento de pandemia, toda a comunicação se dá via *WhatsApp* (escola F).

O gestor da escola A demonstrou preocupação não apenas com o estabelecimento da comunicação com os familiares, mas também com o conteúdo das mensagens encaminhadas, ao argumentar sobre a necessidade da clareza das informações. Consta como uma das queixas frequentes dos familiares em relação aos profissionais da escola a dificuldade em entender o que esses

profissionais querem dizer, não apenas pela linguagem utilizada, mas também pelo uso de termos técnicos (AIELLO, 2002).

Sobre a opinião dos familiares quanto à comunicação entre família e escola, o estudo de Silva e Mendes (2008, p. 58) identificou que os familiares esperam que os profissionais sempre respondam ao que eles escrevem na agenda escolar, que eles forneçam oportunidade para que os familiares “possam se expressar e fazer perguntas, que suas dúvidas sejam esclarecidas e que sejam informados acerca do trabalho desenvolvido, para que ambos os lados tenham sempre o mesmo objetivo”. Os resultados deste estudo revelaram que os familiares anseiam por ter oportunidade de dialogar com os profissionais da escola e também por serem ouvidos.

Um fato interessante observado diz respeito ao uso das tecnologias digitais para viabilizar a comunicação com os familiares, para além das formas tradicionais, como caderno de comunicação e bilhetes colados nas agendas dos alunos. O uso do aplicativo *WhatsApp*, cujo uso para comunicação entre os professores de salas de recursos e familiares já ocorria antes da pandemia (SOUZA, 2016), foi mencionado pelos gestores em vários momentos, indicando ser um meio fácil e rápido de comunicação com os familiares.

Quanto à comunicação entre os profissionais da escola e os familiares dos alunos com deficiência, os gestores relataram que nenhum procedimento específico é adotado.

O tratamento é o mesmo em relação aos demais familiares (escola C). A comunicação com os familiares de alunos especiais ocorre da mesma forma que todos: conversa, bilhetes ou telefonemas. Algumas situações telefônicas, a comunicação ocorre com o responsável que tem o contato mais frequente com a escola. A família e a escola devem buscar e se mobilizar juntas para ofertar uma educação inclusiva em todos os âmbitos escolares. Por isso, é imprescindível uma comunicação objetiva, frequente e eficaz (escola A). Acontece de forma geral na escola, a comunicação com todos os alunos. Bilhetes colados no caderno ou entrega na porta da sala,

pede-se a participação da família em algum momento, ou através de ligação (escola B).

O tratamento é o mesmo em relação aos demais familiares (escola C).

No que diz respeito à comunicação entre os profissionais da escola e os familiares dos alunos com deficiência, é imprescindível a preocupação em criar uma via para o diálogo e viabilizar momentos e espaços (ainda que virtuais) para que a troca de informações aconteça.

3. Ações específicas voltadas aos familiares dos alunos com deficiência

Neste eixo foram reunidos os relatos dos gestores sobre as ações específicas voltadas aos familiares dos alunos com deficiência, quanto ao tipo e aos profissionais responsáveis pela sua organização e condução.

3.1. Tipo de ação

Ao abordar os tipos de ações direcionadas aos familiares dos alunos com deficiência, a maior parte dos gestores (escolas A, C, D e F) informou apenas o atendimento direcionado aos alunos, demonstrando que a escola não tem se organizado para atender as necessidades específicas destas famílias. O gestor da escola D afirmou claramente a inexistência de algum tipo de ação específica.

As ações são de acompanhamento e de atendimento especializado pela professora da sala de recursos e pelos professores de apoio ou pelos profissionais de apoio. E, também em alguns casos estagiários (escola A).

Temos atendimento com a professora da sala de recursos multifuncionais no contraturno duas vezes semanais. Temos a professora de apoio juntamente com a criança e também a inserção delas nas apresentações culturais, a gente faz o possível para inseri-las nas apresentações culturais (escola C).

Aos familiares não há uma ação específica. Para cada aluno com necessidade especial, há um professor de apoio para ajudar o regente (escola D).

As ações para o público da educação especial, tem todo um estudo com as técnicas da secretaria de educação. É muito trabalhado o lúdico, leitura de gibis, escrita no caderno e no computador (escola F).

A família do aluno com deficiência, para além dos desafios enfrentados por qualquer familiar, apresenta demandas específicas que se relacionam com as condições específicas de um de seus membros. Segundo Brito e Silva (2019), os familiares de alunos com deficiência manifestam, de modo geral, as necessidades de receber informação e de contar com suporte. No estudo conduzido pelas autoras, a necessidade mais importante indicada pelos familiares foi a de receber informações, principalmente sobre a deficiência da criança bem como, a sua saúde, serviços de apoio e algumas orientações sobre como cuidar e educar uma criança com deficiência.

No que diz respeito ao apoio externo, muitos familiares relataram que não contam com apoio de outras pessoas além da família para ajudar no cuidado da criança com deficiência, alguns sinalizaram também a importância de ter acompanhamento de um profissional, pois se preocupam com o futuro de seus filhos, já outros familiares demonstraram frustração em relação ao filho, quando o mesmo não conseguia cumprir as atividades de seu cotidiano (BRITO; SILVA, 2019).

Diante disso, considera-se preocupante o relato dos gestores sobre a falta de planejamento e de implementação de estratégias capazes de atender as demandas específicas dos familiares de alunos com deficiência. É possível questionar, inclusive, em que medida a inclusão escolar ocupa uma posição importante no cotidiano escolar, tendo em vista que um dos atores deste processo, a família, parece não receber atenção por parte da gestão escolar.

Um dos gestores (escola B) relatou que o atendimento aos familiares dos alunos com deficiência é realizado pelos professores

responsáveis pela sala de recursos multifuncionais e o gestor da escola E explicou que foram realizadas ações no ano de 2019¹¹.

A única ação específica é atendimento aos alunos e aos pais, na sala de recursos (escola B).

Sim, no ano passado sim (escola E).

O fato de concentrar na figura do professor responsável pelas salas de recursos multifuncionais o papel de estabelecer uma relação com os familiares evidencia que gestores, coordenadores e professores, mais uma vez, não tomam o aluno com deficiência como parte da escola e, por consequência, não assumem o protagonismo no processo de inclusão escolar.

3.2. Profissionais responsáveis por organizar e conduzir as ações específicas

Em todas as ações providas pela escola é preciso existir a colaboração da direção, da coordenação pedagógica, dos professores da sala comum e da sala de recursos, professores de apoio e a família dos alunos com deficiência. Entende-se que juntos podem realizar um trabalho que possibilite atender todas as instâncias da escola e as necessidades dos estudantes.

O professor da sala de recursos multifuncionais e o professor de apoio que acompanha os alunos da educação especial tem uma função muito importante na escola, juntamente com a professora de sala de recursos como assessoria direta e com direção e com a coordenação pedagógica. É realizado um trabalho que busca atender todas as instâncias da escola e das necessidades dos alunos. A direção e a equipe pedagógica, os professores da sala comum, os professores de apoio, a família e principalmente os alunos têm contato direto e um atendimento contínuo. Dentre todas essas funções, a principal é desenvolver nos alunos estímulos indispensáveis ao pleno desenvolvimento, através de recursos pedagógicos, tecnológicos e educativos, contribuindo de forma significativa para a independência e autonomia (escola A).

¹¹ Os dados foram coletados em 2020, e o gestor fez referência ao ano anterior.

A professora de recursos (escola B).

Participa juntamente nas ações a professora de apoio, a professora da sala de recursos, coordenação, direção e a professora responsável pelas apresentações culturais (escola C).

Quem conduz é o professor regente (escola D).

O setor pedagógico com as técnicas da Educação Especial (escola E).

O coordenador e o professor de apoio conduzem as ações (escola F).

Novamente, os gestores fizeram referência aos profissionais responsáveis pelas ações voltadas ao aluno com deficiência, demonstrando que falta preocupação com o desenvolvimento de estratégias voltadas para aproximar da escola, os familiares desses estudantes, assim como, para atender as necessidades por eles apresentadas.

Considerações finais

Os resultados obtidos a partir do questionário aplicado junto aos gestores indicaram não apenas preocupação com o estabelecimento da relação entre família e escola, mas demonstraram principalmente o esforço dos profissionais da escola em construir e cultivar esta relação. Nesse sentido, destaca-se que, segundo os gestores, estão envolvidos nesses esforços os professores, os coordenadores pedagógicos e os gestores.

Observou-se que a comunicação entre os contextos escolar e familiar são alvo de atenção por parte dos gestores. Em vista disso, os profissionais da escola utilizam diferentes estratégias, sendo a mais frequente a utilização do aplicativo *WhatsApp*. No entanto, as informações fornecidas pelos gestores indicaram a falta de oportunidade para os familiares participarem do processo de tomada de decisão, quanto às questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Os gestores não indicaram ações voltadas aos familiares dos alunos deficiência, demonstrando um negligenciamento das necessidades e demandas específicas apresentadas por estes familiares.

Espera-se que os resultados levantados e que as discussões realizadas sejam úteis para avançar o entendimento sobre a necessária e indispensável relação entre escola e família. Que as reflexões proporcionadas possam ser utilizadas para subsidiar ações capazes de promover e potencializar a participação dos familiares de forma ampla, e especificamente, dos familiares dos alunos com deficiência.

Referências

AIELLO, Ana Rossito. Família inclusiva. In: PALHARES, M. S.; MARTINS, S. C. T. (Orgs.). **Escola inclusiva**, São Carlos: EdUFSCar, 2002.

BRITO, Dorca Soares de Lima; SILVA, Aline Maira da. Famílias de crianças com deficiência e escola comum: Necessidades dos familiares e construção de parceria. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 3, p. 1116-1134, set./dez., 2019.

CELIO SOBRINHO, Reginaldo; ALVES, Edson Pantaleão. A relação família e escola em um contexto de escolarização do aluno com deficiência: reflexões desde uma abordagem sociológica figuracional. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 49, p. 323-338.

CHRISTOVAM, Ana Carolina Camargo; CIA, Fabiana. O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 563 - 581, 2013.

FERRAROTTO, Luana; MALAVASI, Maria Garcia Sigrist. A relação família-escola como alvo das atuais políticas públicas educacionais: uma discussão necessária. **Educação: Teoria e Prática**, v. 26, n. 52, 2016.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da

produção científica de teses e dissertações. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 349-358, ago., 2015.

SILVA, Aline Maira da; MENDES, Enicéia Gonçalves. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, ago., v. 14, n. 2, 2008, p. 217-234.

SILVA, Nara Liane Pereira; RABELO, Vanessa Célia de Souza. Famílias de Estudantes com Síndrome de Down: Características do Envolvimento com a Escola. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. Organizadoras. **Educação Especial e seus diferentes recortes**. Marília: ABPEE, 2016.

SILVA, Tatiane Vieira da. Inclusão escolar: relação família-escola. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Formação de professores, complexidade e trabalho docente, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Ed. EDUCERE, 2015, p. 14.243-14.254.

SOUZA, Annye de Picoli. **Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual**: o ponto de vista dos familiares. 2016. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD, Dourados, MS, 2016.

TAVARES, Camila M. M.; NOGUEIRA, Marlice O. Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria. **Formação Docente**, v. 5, n. 1, p. 43-57, jun., 2013.

A alfabetização freireana de jovens e adultos com deficiência em instituição de ensino especializada em Belém

Amanda Lamas
Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Introdução

O seguinte ensaio busca evidenciar o processo de alfabetização em contexto de letramento na perspectiva Freireana com jovens e adultos com deficiência em uma instituição de ensino especializado em Belém por meio de práticas pedagógicas com a atuação de discentes do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA) em que o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA) realizou uma pesquisa-ação e colaborativa, em que, segundo Silva, Santos e Santos (2010, p. 34) “o professor-pesquisador trabalha o conhecimento já existente, convertendo-o em hipóteses-ação, procurando estabelecer uma relação entre teoria, a ação e o contexto particular...”.

Sendo assim, o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) desenvolveu o projeto de pesquisa-ação intitulado como “Alfabetização Freireana em escolas da educação especial” elaborado por Ivanilde Apoluceno de Oliveira, bolsista de produtividade do CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) no campo da Educação Especial e EJA, visto que a aprendizagem da língua escrita e leitura é condição necessária e que fazem parte do processo de escolarização do

indivíduo, sendo base para as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para amenizar o analfabetismo no Brasil.

Cabe destacar que o NEP é um grupo universitário de pesquisa e extensão, promovendo a integração entre a universidade e as redes de ensino, tendo o foco na Educação Popular, proporcionando a formação continuada dos educadores por meio de estudos dirigidos e aulas formativas que potencializam a reflexão sobre a teoria e prática de ensino, o qual dispõe de várias áreas de atuação como educação especial, quilombola, hospitalar, filosofia para crianças e entre outras, valorizando pressupostos Freireanos que visam o desenvolvimento cognitivo dos educandos.

O projeto de ação e colaborativo do NEP foi realizado por etapas, inicialmente o grupo de discentes tiveram formações pedagógicas com professores de áreas específicas da Universidade do Estado do Pará, como, por exemplo, encontros semanais que ocorriam o estudo dirigido sobre inteligências múltiplas, a psicogênese da língua escrita e entre outras temáticas que tinha a finalidade de relacionar teoria e prática, sendo importante ter embasamento teórico e científico na didática que seria realizada no local.

Em sequência, os/as educadores/as conheceram o local, as salas de aula, brinquedoteca, música e professores regentes que os aprendizes frequentavam durante a semana, buscando compreender como ocorria o seu funcionamento, analisamos as fichas individuais dos alunos que foram selecionados para o projeto, disponibilizando informações necessárias como o nome, idade, escolaridade, tipo de necessidade educacional especial e entre outras características, pois, antes de propormos as atividades havia o interesse de conhecer o contexto de vida dos educandos.

Paulo Freire – NEP e o grupo de trabalho que somos membros, antes de propor qualquer atividade, buscamos conhecer o contexto e necessidades dos sujeitos/educandos os conhecimentos prévios, os anseios das crianças e seus familiares, para então, propor ações

que atendam essas necessidades (OLIVEIRA, NETO; SANTOS, 2018, p. 116).

As práticas pedagógicas realizadas na Instituição de Ensino Especializado iniciaram em março de 2019, sendo finalizada em novembro do mesmo ano. O grupo de pesquisadores se reunia uma vez na semana para planejar e confeccionar as atividades propostas, sendo que os encontros com os educandos ocorriam uma vez na semana para aplicar a metodologia construída. As atividades realizadas consistiam em orientar os alunos na atividade designada pela professora regente na sala de recurso multifuncional e após finalizada esse primeiro tempo os aprendizes se deslocavam até a nossa sala para ser iniciada a prática pedagógica durante a tarde, na qual se baseava em atividades individuais e coletivas.

As ações pedagógicas apresentavam objetivos e tinham intencionalidade quando planejadas e aplicadas para cada aprendiz, na qual no primeiro momento se baseava de forma individual e pautado nas características individuais de cada educando, como por exemplo em relação ao nível de escrita, leitura, desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa. No segundo momento a atividade era coletiva, valorizando a interação em grupo e diálogo, sendo relevante deixar claro que toda semana um discente ficava responsável em anotar todas as observações que ocorriam durante a tarde no caderno de relatório, tendo no total vinte descrições de todos os dias de atuação.

Ademais, as práticas pedagógicas visavam alfabetizar letrando, destacando um processo de alfabetização que valoriza a realidade do sujeito e desenvolve a criticidade ao ler o mundo, como pondera Oliveira (2011, p. 15) ao possibilitar que o sujeito tenha voz, “viabilizando a sua participação crítica na sociedade, desenvolvendo elementos da sua subjetividade: a criatividade, a curiosidade e a criticidade”. Nesse contexto, a alfabetização e o letramento são processos distintos e correlativos, notando-se a

importância do desenvolvimento das seguintes habilidades para fazer uso no cotidiano de forma consciente e libertadora.

A alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes (SOARES, 2020, p. 27).

Assim, neste capítulo a pesquisa se direciona à Educação Especial em interface com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o qual ocorreu em uma Instituição de Ensino Especializado na cidade de Belém do Pará com jovens e adultos com deficiência intelectual e síndrome de Down que tinham o interesse de aprender a ler e escrever. Desse modo, são duas modalidades que possuem raízes históricas no Brasil de exclusão social e preconceito em relação à educação, logo, nota-se que o público da EJA é diversificado, mas que é importante considerar esses sujeitos como educandos que possuem capacidade para aprender e se transformarem em sujeitos melhores.

Outrossim, nota-se que os alunos não avançavam no processo de sua escolarização por estarem participando de práticas tradicionais, conteudistas e não intencionais de ensino, desse modo, ressalta-se que a pesquisa-ação teve o objetivo de implementar propostas pedagógicas aliadas as necessidades educacionais que os estudantes apresentavam. Com base nisso, o objetivo geral deste estudo é descrever o processo de alfabetização em contexto de letramento com viés Freireano de jovens e adultos com necessidades educacionais, realizado pelo NEP, em uma instituição de ensino especializado, executado no ano de 2019, focando-se nas principais práticas pedagógicas realizadas e nos avanços em termos de aprendizagem dos estudantes.

Ademais, serão utilizados como procedimentos técnicos, a pesquisa bibliográfica, a qual segundo Gil (2002, p. 44) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído

principalmente de livros e artigos científicos” e a pesquisa documental, com o apoio dos relatórios produzidos nas práticas pedagógicas para análise e interpretação dos fatos, conforme reitera Silva, Santos e Santos (2010, p. 37) “a pesquisa documental usa materiais que não receberam ainda tratamento analítico, chamados de “primeira mão”.

O objetivo deste capítulo é apresentar atividades coletivas e individuais de alfabetização Freireana com educandos jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, que possibilitaram a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo apontadas as dificuldades e os avanços obtidos pelos educandos no processo de alfabetização.

Desta forma, serão expostas neste capítulo algumas ações descritas nos relatórios selecionados, enfatizando que houve a necessidade de escolher apenas alguns relatórios com as práticas pedagógicas por se tratar de mais de vinte existentes e trazer com mais propriedade a forma como os/as educadores/as trabalharam no espaço. Além disso, serão relatadas as dificuldades e avanços dos alunos. Portanto, destacam-se caminhos que a alfabetização perpassa com a Pedagogia Freireana, evidenciando como o aluno aprende, relacionando com o seu contexto de vida pessoal, a fim de se colocar em prática um ensino intencional e significativo.

Paulo Freire e a concepção humanista de alfabetização

Para Oliveira (2011) a alfabetização tradicional não considera os saberes existentes dos educandos, revelando-se como prática conservadora por se tornar referência de ensino o exercício de juntar letras, é bancária por valorizar uma educação apenas de transmissão do conhecimento do professor para o aluno, não importando se o aprendiz realmente aprendeu. É excludente por ser meritocrática, sendo o erro visto como punição e não como parte do processo de aprendizagem. Assim, criticando esta alfabetização bancária, o educador Paulo Freire criou uma nova concepção de alfabetização com aspecto humanista, visando

superar os aspectos da alfabetização mecânica e os grandes índices de analfabetismo no país.

Sendo assim, a alfabetização baseada nas diretrizes teórico-metodológicas de Paulo Freire revela a importância do diálogo, do escutar, do respeitar e valorizar a realidade de mundo dos alunos, reconhecendo o sujeito como um ser de conhecimento e capaz de problematizar seu contexto social. Logo, a prática alfabetizadora permite ao professor e aprendiz a refletirem, questionarem e dialogarem sobre as realidades existentes na vida dos alunos, desenvolvendo a leitura de mundo e da palavra por meio das atividades pedagógicas, a fim de relacionar temas do cotidiano com criticidade. Desta maneira, a educação perpassa a não ser neutra, mas sim política e democrática por demonstrar sua intencionalidade em tornar o sujeito libertário ao implicar na sua formação social.

A alfabetização em Freire dimensiona-se pela leitura crítica do mundo e da palavra, sendo um ato de conhecimento, um ato criador e um ato político, cuja prática alfabetizadora pressupõe o respeito ao educando como sujeito do conhecimento e como leitor, que chega ao ambiente educativo com uma leitura de mundo que antecede a leitura e a escrita da palavra. Leitura de seu mundo existencial, social e cultural. E essa leitura de mundo vai estar sempre presente na sua relação com o espaço alfabetizador e com o saber escolar.

Desta forma, trazer temas do cotidiano social do educando leitor para serem problematizados e trabalhados pedagogicamente no ambiente alfabetizador passa a ser fundamental para que na interação com a sua leitura de mundo aprenda a ler a palavra escrita, de forma significativa e crítica (OLIVEIRA, 2011, p. 17 e 18).

Nesta perspectiva, a alfabetização com viés Freireano tem a proposta de selecionar palavras ou temas geradores como pondera Soares (2020, p. 181) “que atendam a uma sequência adequada de aprendizagem das relações fonema-grafema, mas não se selecionam quaisquer palavras: selecionam-se aquelas carregadas de significado social, cultural, política e vivencial”. Dessa forma, é

uma alfabetização além de um método e de adquirir técnicas de escrita e leitura, ou seja, revela que o processo de se tornar alfabetizado em contexto de letramento é se tornar um ser consciente, ativo e reflexivo no mundo.

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação (FREIRE, 1967, p. 142).

Com base nisso, é interessante ressaltar as fases da alfabetização Freireana, dando início a construção de um planejamento que valorize práticas pedagógicas ou dinâmicas que colaborem para momentos de interação entre o educador e educando com a finalidade de observar a realidade vivencial do sujeito. Após essas atividades de sondagem e para verificar a realidade dos estudantes, são selecionadas as palavras geradoras e os temas para desenvolver atividades temáticas, situacionais e que explorem diversos conteúdos, considerando a sua riqueza fonética para trabalhar a consciência fonológica, fonêmica, rimas, aliterações, famílias silábicas e entre outras habilidades necessárias para o desenvolvimento da alfabetização em contexto de letramento.

- 2) das “atividades-criadoras” selecionam-se as palavras significativas as quais deverão ser analisadas em grupo. Entre elas retira-se o tema e a “palavra-geradora”;
- 3) a “palavra-geradora” será articulada e contextualizada aos conteúdos alocadas durante a fase de planejamento, ao desenvolvimento da coordenação motora, da escrita, da leitura e da expressão oral;
- 4) no trabalho com a escrita constrói-se da “palavra geradora” as famílias fonêmicas, que serão trabalhadas pedagogicamente, no

sentido de possibilitarem o desenvolvimento de novos temas, novas palavras e construção de texto (OLIVEIRA, 2011, p. 37).

Assim, com as palavras geradoras selecionadas trabalham-se as competências de leitura e escrita, sendo importante avaliar quais níveis psicogenéticos de escrita e leitura estão os alunos conforme o auxílio da fundamentação de Emilia Feirreiro e Ana Teberosky. Portanto, as atividades realizadas com a metodologia Freireana considera a realidade do indivíduo ao buscar compreender quais palavras tem mais significado aos educandos, notando-se que o ensino não se faz de forma distante das vivências dos estudantes, transformando em situações de aprendizagem significativas e de forma contextualizada.

Desenvolvimento

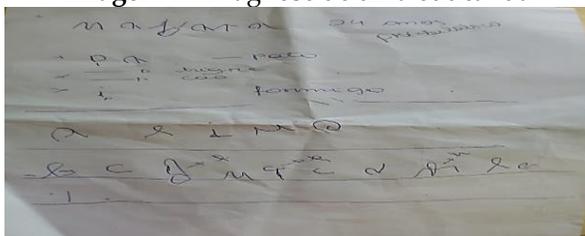
As práticas pedagógicas do projeto ação e colaborativo do NEP

Diagnose de escrita e leitura

As atividades encaminhadas para os aprendizes tinham conformidade com a realidade social dos educandos, nas quais foi necessário, nos primeiros encontros, conhecê-los melhor tanto no sentido da aprendizagem quanto no contexto de vida para elaborar práticas futuras que o envolvessem no processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, a diagnose inicial, analisando-se por meio de um ditado oral das palavras: pato, cão, tigre e formiga, qual nível de escrita e leitura estavam os estudantes (Imagem 1). A escolha das palavras refere-se as do mesmo campo semântico e tem a finalidade de aferir os conhecimentos linguísticos, pois de acordo com Piccoli e Camini (2012, p. 46) “Sabendo quais as possíveis hipóteses das crianças sobre o funcionamento do nosso sistema de escrita, poderemos realizar intervenções didáticas que produzam conflitos cognitivos e as façam avançar.”

No momento da atividade que foi realizada de forma individual com cada um, notou-se que os alunos ficaram com receio e vergonha de errar, alguns comentaram “não sei como faz”, porém, incentivamos a continuar, a tentar escrever da forma como achava que era e que não importava se estava errado ou certo, não tinha atribuição de valor. Ademais, observamos que quanto maior o animal, mais letras os educandos colocavam, como, por exemplo, na palavra tigre adicionavam mais letras, enquanto que na palavra formiga tinha poucas letras, confirmando que não tinham superado a questão do realismo nominal.

Imagem 1 - Diagnóstico de uma educanda



Fonte: Arquivo de atividades do NEP/CCSE/UEPA

Conhecendo o outro

Os/as educadores/as efetuaram uma prática coletiva em forma de círculo e sentados no chão, utilizando música, bola de futebol, pano de mesa colorido e papéis que continham perguntas como “Qual seu maior sonho?”, “Qual seu filme preferido?”, “Qual é o nome da sua mãe?”, “Qual sua cor favorita?”, “Qual cidade você sonha em conhecer?”, “Qual seu super herói favorito?” e entre outras perguntas que tinham o objetivo de conhecê-los melhor. Foi entregue a bola de futebol que passou na mão de cada participante em conjunto com a música, no momento em que a música fosse pausada o aluno que estava com a bola pegava um papel e respondia à pergunta.

Além disso, as práticas visavam o desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura em contexto de letramento dos

educandos, entretanto, os/as educadores/as relacionavam no processo de ensino e aprendizagem características que favorecessem o estímulo das suas potencialidades, como, por exemplo, a oralidade, música, pois conforme os diálogos e percepções, os jovens e adultos adoravam ouvir música, logo, foi utilizada essa circunstância pessoal para realizar uma atividade coletiva e de aprendizagem.

Com base nisso, a proposta da atividade obteve resultados significativos, notando-se a importância de relacionar o contexto situacional dos sujeitos, ou seja, aspectos que os estudantes gostam e tem afinidade com a abordagem de ensino. Assim, todos os aprendizes se sentiram pertencentes da atividade e confortáveis, pois utilizamos uma metodologia pautada na ludicidade e interação, dando maior movimento e estímulo reflexivo ao questionar sobre os gostos pessoais, construindo um vínculo com estes estudantes e apreço por quererem participar do projeto, desconstruindo o paradigma que aprender é cansativo e monótono.

Imagem 2



Fonte: Arquivo de atividades do NEP/CCSE/UEPA

O que eu sinto quando escuto essa música?

Os/as educadores/as iniciaram com um diálogo indagando-os sobre seus gostos musicais, após isso foram introduzidas algumas músicas com melodias de terror, infantil, alegre, festa junina e entre outras, sendo questionado o que eles sentiam ao ouvir tais músicas,

e eles apresentaram diversos tipos de reações. Posteriormente, foi solicitado aos educandos que buscassem figuras em revistas e jornais disponibilizadas no espaço para recortar e criar um mural, no qual a imagem, a música e a resposta que eles deram anteriormente tivessem relação (Imagens 3, 4 e 5). Ademais, cada um teve seu espaço no mural e que escolhessem em média cinco imagens para suas representações, escrevendo com o auxílio dos pesquisadores como escriba.

Ao realizar a dinâmica pedagógica notou-se que os sujeitos estavam confortáveis em responder sem receio de errar, fator que estávamos trabalhando para amenizar e contribuir para um aprendizado consolidado na autoconfiança. Ademais, ao recortar papéis e revista foi observado que tinham dificuldade em segurar e recortar com tesouras, dando a entender que o desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa tinha que ser mais estimulado, afinal, para que o aluno possa escrever de forma autônoma é necessário desenvolver habilidades predictoras. E por fim, na criação do mural em conjunto, percebemos que os educandos já estávamos reconhecendo algumas letras e quando não sabiam o nome de alguma letra perguntavam, demonstrando o interesse.

Imagem 3 - Dinâmica pedagógica



Fonte: Arquivo de atividades do NEP/CCSE/UEPA

Imagem 4 - Criação do mural



Imagem 5 - Mural construído



Fonte: Arquivo de atividades do NEP/CCSE/UEPA

Árvore dos sonhos

As práticas visavam ir além do ambiente da sala de aula. A prática intitulada como “Árvore dos sonhos” foi planejada com alguns princípios estratégicos para envolver os alunos uns com os outros nas atividades, pois os sujeitos não aprendem do mesmo jeito, logo, é necessário planejar para incluir ao máximo todos os educandos nas propostas pedagógicas como aborda Piccoli e Camini (2016, p. 45) no sentido de “investigar como cada um pode aprender melhor implica perceber os diferentes estilos de aprendizagem, as diferentes capacidades de concentração e os diferentes interesses para saber como lidar com a diversidade.”

No primeiro momento da prática, os alunos foram reunidos em uma roda de conversa fora da sala de aula em um espaço com muitas árvores e flores, buscando refletir e comparar a nossa vida com a de uma árvore, pois ambas possuem histórias (Imagem 6). Dando sequência, no retorno à sala de aula os alunos deviam escrever em folhas de papéis os seus sonhos, falar o que tinha escrito com a orientação dos discentes do grupo de pesquisa, a fim de trabalhar a oralidade e colar na árvore fictícia (Imagem 7).

Nesta perspectiva, observamos que a alfabetização vai além da sala de aula, sendo interessante relacionar com o mundo externo e utilizar abordagens que possam estimular o interesse para o novo, notando-se que o contexto de vivências desses estudantes abrange

a natureza, o ar livre, árvores e entre outros aspectos. Assim, os educandos demonstraram ter gostado de aprender além da sala de aula, aproveitando outros espaços para dialogar e refletir sobre o mundo das letras.

Imagem 6 - Roda de conversa



Fonte: Arquivo de atividades do NEP/CCSE/UEPA

Imagem 7 - Árvore dos sonhos



Fonte: Arquivo de atividades do NEP/CCSE/UEPA

Folclore

Algumas práticas visavam desenvolver a perspectiva da funcionalidade da escrita e leitura no cotidiano. Conforme Piccoli e

Camini (2016, p. 91) “pensar sobre a funcionalidade da escrita significa pensar nos usos da leitura e da escrita nas variadas esferas pelas quais circulamos, ou seja: para que lemos e para que escrevemos”, exemplificando com o uso de gêneros textuais. As práticas tinham o objetivo de estimular as habilidades de escrita e leitura com base cada nível psicogenético dos alunos e após isso, explanar sobre o gênero textual de charadas e adivinhas de forma interativa e dinâmica, trabalhando a oralidade e leitura.

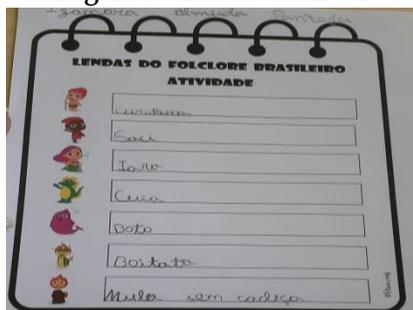
No primeiro momento, houve uma conversa sobre a comemoração do folclore que seria no dia seguinte e os alunos foram contando aos educadores quais histórias sabiam a fim de ativar os seus conhecimentos prévios, como, por exemplo, as lendas folclóricas da Amazônia: Saci, Curupira, Boto Cor de Rosa, entre outras. Outrossim, foi dado início a atividade individual, baseada em lendas folclóricas com os educandos, que correspondia a uma folha diferenciada de acordo com o seu nível psicogênico de escrita (Imagens 8 e 9).

Desse modo, a seguinte atividade foi planejada conforme cada nível de escrita e leitura para os educandos, relacionando com as lendas folclóricas que conheciam. Durante a atividade, observou-se que os alunos que estavam em nível mais avançado, como silábico com valor sonoro estavam identificando as letras e produzindo o som com mais facilidade, demonstrando que já estavam iniciando a transição para avançar de nível. Além disso, os estudantes em nível pré-silábico e silábico sem valor sonoro estavam reconhecendo algumas letras, segurando no lápis adequadamente e com dificuldade de produzir e compreender os sons dos fonemas.

Imagem 8 - Lendas Amazônicas



Imagem 9 - Lendas amazônicas



Fonte: Arquivo de atividades do NEP/CCSE/UEPA

Imagem 10 - Atividade individual sobre as lendas folclóricas



Fonte: Arquivo de atividades do NEP/CCSE/UEPA

Considerações finais

O seguinte ensaio tem o objetivo de expor o processo de alfabetização em contexto de letramento sob vertente Freireana de jovens e adultos com deficiência intelectual, realizado por discentes do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA) por intermédio do projeto-ação e colaborativo do NEP, demonstrando algumas atividades que identificam os avanços dos educandos com o ensino pautado na metodologia de Paulo Freire.

A Alfabetização Freireana vai além de codificar e decodificar palavras, logo, consideramos o desenvolvimento de práticas significativas e dinâmicas que estimulassem as habilidades de

escrita e leitura, sendo fundamentais para a sobrevivência do sujeito na sociedade.

Portanto, as intervenções realizadas no espaço desempenharam aspectos favoráveis nos educandos, potencializando suas habilidades e competências, pois foram valorizadas as qualidades e saberes que os alunos proporcionavam, valorizando a realidade dos educandos e relacionando as vivências com a prática de ensino pautado na intencionalidade do planejamento, criticidade, escutar o que o sujeito tem a dizer e o estímulo à reflexão.

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Exemplar: 1405. Rio de Janeiro, Editora: Paz e Terra LTDA, 1967.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4^a Edição. São Paulo: Atlas, 2002.

NEP. Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. **Alfabetização e Letramento de Educandos da Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos – EJA**, a partir da Perspectiva Freireana. Relatório 27/03/2019, Belém – Pará, p. 1 – 3.

NEP. Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. **Alfabetização e Letramento de Educandos da Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos – EJA**, a partir da Perspectiva Freireana. Relatório 10/04/2019, Belém – Pará, p. 1 – 4.

NEP. Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. **Alfabetização e Letramento de Educandos da Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos – EJA**, a partir da Perspectiva Freireana. Relatório 29/05/2019, Belém – Pará, p. 1 – 4.

NEP. Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. **Alfabetização e Letramento de Educandos da Educação Especial e Educação de**

Jovens e Adultos – EJA, a partir da Perspectiva Freireana.
Relatório 14/08/2019, Belém – Pará, p. 1 –5.

NEP. Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. **Alfabetização e Letramento de Educandos da Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos** – EJA, a partir da Perspectiva Freireana.
Relatório 21/08/2019, Belém – Pará, p. 1 – 6.

NEP. Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. **Alfabetização e Letramento de Educandos da Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos** – EJA, a partir da Perspectiva Freireana.
Relatório 28/08/2019, Belém – Pará, p. 1 – 11.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org.). **Formação Pedagógica de Educadores Populares: Fundamentos teórico-metodológicos** Freireanos. Belém, UEPA/CCSE/NEP, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; NETO, João Colares; SANTOS, Tânia Regina Lobato. **Caderno de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: Pesquisas e pesquisas e narrativas pedagógicas**. Nº 05. Belém: NEP/CCSE/UEPA. Gráfica e Editora Santa Cruz, 2018.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim. Edelbra, 2012.

SILVA, Maria das Graças; SANTOS, Kátia Bárbara Da Silva & SANTOS, Marinéia do Socorro Carvalho. **Metodologia Científica**. Belém: Universidade do Estado do Pará-UEPA/Núcleo de Educação Continuada e a Distância – NECAD, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

Consultoria colaborativa como modelo de serviço de apoio para práticas inclusivas em contextos escolares

Lurdes Fabricio de Oliveira
Maria de Fátima Joaquim Minetto
Iasmin Zanchi Boueri
Sabrina Fernandes de Castro
Cassandra Fontoura Fiori Peron

Introdução

A inclusão de alunos público-alvo da educação especial – PAEE, está prevista na legislação vigente e tem como referência atual a Resolução CNE/CEB 4/2009, com diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na modalidade da Educação Básica, conforme art. 3º, que assegura a Educação Especial como modalidade transversal para todos os níveis e modalidades de ensino, devendo ser contemplada na prática escolar regular (CNE/CEB, 2010). Ainda assim, são comuns os desafios para a elaboração e implementação de estratégias pedagógicas para apoio à inclusão, além do efetivo envolvimento da comunidade escolar.

Nesta perspectiva, os movimentos mundiais para a inclusão social repercutiram mudanças conceituais referentes à educação especial. E assim, apresentaram novo paradigma para o processo ensino-aprendizagem, o qual requer adaptações que atendam necessidades específicas do aluno, somadas à participação da família e da comunidade (BRUNO, 2000). Para isso cabe identificar as demandas e criar condições para o desenvolvimento

de práticas pedagógicas acessíveis e diversificadas para contextos de inclusão escolar.

De acordo com Zerbato e Mendes (2014) a partir da definição da abordagem social dos direitos humanos como referência para planejar as políticas e a práxis da inclusão escolar atual, destaca-se o que a literatura e os sistemas de ensino têm apontado acerca de políticas efetivas, as quais necessitam de uma rede de diferentes tipos de serviços de apoio, além do modelo de consultoria, a sala de recursos, o modelo de coensino e o serviço itinerante. Este entendimento se deve ao público-alvo da Educação Especial apresentar necessidades diversificadas em natureza e intensidade, não sendo possível a existência somente de um modelo de apoio para atender a ampla demanda do referido público.

Neste sentido, para Campos (2018), a união da equipe escolar na busca de novos encaminhamentos e abordagens pedagógicas para reorganização da forma de atuar com todos os estudantes, inclusive os alunos público-alvo da educação especial (PAEE), cumprirá sua função social.

Nesta via, como um modelo que pode ser proposto, a consultoria colaborativa de acordo com Araújo e Almeida (2014) se apresenta como forma de compartilhar o trabalho, para assim ser estruturado, avaliado, com a análise de especialistas e professor do ensino comum, proporcionando contribuição para a inclusão escolar bem-sucedida e favorecendo conquistas no cenário político e social.

Na área de educação especial, o modelo de consultoria colaborativa destaca-se por dar prioridade na abordagem centrada no serviço. É uma prática que visa resolver questões educacionais que envolvem inclusão escolar em um modelo que requer a participação colaborativa de profissionais especializados e professores. A interação dos profissionais precisará evidenciar a conformidade da atuação, sem configurar um formato hierárquico durante o processo de colaboração (CALHEIROS, 2016; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011). Desta forma, entende-se a colaboração como a soma de conhecimentos diversificados, visando contribuir para a acessibilidade e inclusão escolar.

A considerar outras possibilidades de serviços de apoio ao aluno PAEE, este estudo teve como objetivo verificar possibilidades de implementação de um serviço de consultoria colaborativa, a partir da definição da demanda e organização de práticas inclusivas, pautadas nos recursos de uma realidade da rede pública de ensino e em um modelo de serviço colaborativo.

Desenvolvimento

Este estudo apresentou delineamento predominantemente qualitativo, com enfoque descritivo e explicativo (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFPR, em 11/12/2019 sob o CAEE 25203219.0.0000.0102, e faz parte da Dissertação de mestrado “Consultoria Colaborativa como modelo de serviço para apoio ao processo de inclusão escolar”.

Participantes

Participaram da pesquisa quatro professoras do ensino regular e atendimento educacional especializado – AEE de uma escola da rede pública de um município da região metropolitana de Curitiba/PR. Também, com a participação da diretora-auxiliar e a pedagoga, a família de um aluno e uma das profissionais, que representou a equipe multiprofissional, composta por psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional, os quais acompanhavam o aluno. A consultora foi uma das pesquisadoras, com experiência em trabalho de equipe para a inclusão escolar.

Neste estudo as professoras estão identificadas com nomes fictícios, atendendo aos princípios éticos que envolvem pesquisas com seres humanos. Quanto à atuação profissional das participantes, apresentaram-se com tempo médio de pouco mais de uma década em geral na rede municipal. Três professoras atuavam

somente no ensino regular e uma das professoras tinha função de professora de apoio.

Local

A pesquisa foi organizada para ser desenvolvida em uma escola da rede pública municipal de educação da região metropolitana da capital do Paraná. Devido ao estado de pandemia causada pela COVID-19¹², a pesquisa foi realizada totalmente de forma remota por meio de ambiente virtual.

Caracterização da Unidade Escolar

A Escola oferecia atendimentos aos alunos da Educação Infantil e Ensino fundamental até o 5º ano. Naquele período, contava com um total de 529 alunos matriculados, 28 professores regentes e quatro professores de apoio à inclusão.

Durante a realização da pesquisa, a escola encontrava-se com as atividades presenciais suspensas devido a pandemia da COVID-19, com a organização de materiais impressos, chamados de “*kits de atividades*”, entregues para as famílias dos alunos a cada quinze dias, sendo retirados na escola, além da comunicação entre professores e famílias, por meio de aplicativo de mensagem.

Instrumentos

Organizados na plataforma *Kobotoolbox* e disponibilizados por e-mail às participantes.

- Questionário Sociodemográfico: Composto por itens de identificação, aspectos sociais e características voltadas ao contexto

¹² Em 30 de janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (2019-nCoV) constitui Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Em 11 de março de 2020 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia (OPAS, 2020).

do aluno PAEE. Foi aplicado no início do desenvolvimento da pesquisa e compôs a caracterização dos participantes.

- Questionário de Mapeamento Escolar: Instrumento adaptado com base em Borges (2016), composto por quinze itens para identificar estrutura e funcionamento do espaço escolar e Atendimento Educacional Especializado – AEE.

- Questionário para Direção e Equipe Pedagógica: Com o total de dez itens, distribuídos entre quatro questões objetivas e seis questões abertas de acordo com Campos (2018), com a finalidade de conhecer aspectos da gestão e coordenação pedagógica da escola.

- Questionário para Professores: Composto por quinze itens, elaborado com base em Campos (2018), para investigar sobre conhecimento das práticas colaborativas, formações referentes a Educação Especial Inclusiva e entendimento do professor a respeito do desenvolvimento do serviço de consultoria colaborativa.

Procedimento de Coleta de Dados

Com a adequação para a realização da pesquisa no formato on-line, inicialmente realizou-se um encontro com as gestoras responsáveis pelo Departamento de Educação Especial do município para apresentação da proposta de realização virtual da coleta de dados da pesquisa, para o qual teve-se o aceite. Entre os encontros síncronos foram encaminhados por e-mail os questionários. Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Na sequência dos encontros síncronos definiu-se a demanda, relacionada aos alunos PAEE, para desenvolver o estudo com base no serviço de consultoria colaborativa. Sendo realizado encontro com a mãe de um dos alunos. Na ocasião foram apresentados os objetivos do estudo e a finalidade de conhecer sobre o desenvolvimento do aluno a partir do relato da família, naquele momento atual, além do diagnóstico médico. A mãe relatou sobre

a rotina do filho, realização das atividades pedagógicas remotas e respondeu o questionário sociodemográfico de forma assíncrona.

O encontro com a equipe de profissionais da saúde, teve a participação da psicopedagoga e coordenadora da equipe. A profissional informou sobre o início do acompanhamento com o aluno, naquele ano e em diversas áreas, também sobre a reorganização dos atendimentos após suspensão das atividades presenciais, conforme decreto de fechamento devido ao início da pandemia. Na ocasião do contato com a profissional os atendimentos do aluno estavam sendo retomados de forma presencial, seguindo as orientações sanitárias.

Após a realização dos encontros, com todos os envolvidos no trabalho com o aluno, foram reorganizadas as estratégias pedagógicas de forma colaborativa entre as professoras de ensino regular, professora de atendimento educacional especializado e realizada devolutiva para a família, em que a mãe participou.

A colaboração entre as professoras, família e profissionais de saúde foi mediada pela pesquisadora principal.

Análise dos Dados

Teve-se como referência a codificação e categorização, conforme técnica de análise de conteúdo baseado em Bardin (2016).

Resultados e Discussões

A partir dos resultados buscou-se estabelecer a relação entre aspectos teóricos e as temáticas elencadas, com base nos conteúdos de respostas das participantes aos instrumentos, com vistas a verificar a possibilidade de implementação de um modelo de serviço de consultoria colaborativa, conforme objetivo proposto neste estudo.

Neste cenário de escola inclusiva, cabe considerar o que é assegurado em termos legais, quanto aos aspectos técnicos e envolvimento dos profissionais que representam o espaço escolar.

Desta forma, para além dos amparos legais que estabelecem a educação inclusiva, espera-se um olhar crítico e o compromisso de profissionais, para que essa realidade seja de fato implementada no cotidiano escolar, especialmente em contextos de escola pública (TEZANI, 2010).

Para construção deste entendimento e estabelecimento de cultura colaborativa, é necessário ter início a reflexão sobre os processos pedagógicos. Neste estudo tais aspectos foram observados nas temáticas evidenciadas, de acordo com categorias e subcategorias, as quais são apresentadas a seguir:

Quadro 1 - categorias e subcategorias observadas nas temáticas trabalhadas

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Conhecer melhor o aluno	Participação de encontros
	Trocas e reflexões
Conhecimento e organização de práticas inclusivas	Aprimorar a prática
	Trabalho em equipe
	Formas de flexibilizar
	Nova visão do trabalho ofertado ao aluno PAEE

Fonte: as autoras (2021)

Conhecer melhor o aluno

Ao abordar esta temática, encontram-se referências em que a prática da consultoria colaborativa, a qual se caracteriza na efetivação de parceria entre professores do ensino especial, professores do ensino comum e profissionais, proporcionam contribuições importantes para a família, a escola e a comunidade (ARAÚJO; ALMEIDA, 2104).

Para Oliveira (2021), o conhecimento das demandas específicas do aluno PAEE se apresentam como tarefas difíceis na rotina escolar, a considerar a escassez de compartilhamento de informações entre profissionais envolvidos diretamente no trabalho com referido público. Observa-se que informações acerca

do desenvolvimento do aluno PAEE ampliam as oportunidades para adequação e acessibilidade ao trabalho pedagógico.

No contexto do estudo teve-se conhecimento de um total de 12 alunos PAEE contemplados com o serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE, cerca de 2,3% do total de 529 matriculados. Uma realidade distante da sinalizada pelo censo escolar com aumento nas matrículas de alunos PAEE (INEP, 2018). A partir da identificação da demanda para o estudo foram definidos, pelas professoras, três alunos, dos quais foi possível estabelecer a consultoria colaborativa com profissionais e família de um dos estudantes.

As informações do aluno PAEE (A2) definido como demanda do estudo, foram obtidas por meio do relato das respectivas professoras e parte da equipe escolar, profissionais de saúde e a família. As características dos alunos escolhidos para este estudo, são apresentadas no quadro a seguir, com a identificação por meio de um código numérico para efeito de estudo de caso¹³:

Quadro 2 - caracterização dos alunos

ANO /EFI ¹⁴	ALUNO	SEXO	IDADE	DIAGNÓSTICO MÉDICO	PARTICIPANTE DE AEE	ACOMPANHAMENTO COM PROFISSIONAIS DE SAÚDE
1 ano	 A1	M	6 anos	TEA ¹⁵	Sim	Não
2 ano	 A2	M	8 anos	TEA	Sim	Sim
4 ano	 A3	M	12 anos	Deficiência auditiva	Sim	Não

Fonte: as autoras (2021)

¹³ Cabe esclarecer que o termo ‘estudo de caso’ se refere ao estudo das características do aluno e adequações para a acessibilidade que contemplem a inclusão escolar, não sendo neste estudo, metodologia de pesquisa.

¹⁴ Ensino Fundamental 1

¹⁵ Transtorno do Espectro Autista (DSM-5, 2013)

Sobre o agendamento com as famílias, ainda que se acreditasse na importância da participação das famílias dos respectivos alunos PAEE, isso demandaria um tempo maior para acolhimento e conhecimento sobre acesso a tecnologias no período de realização de atividades remotas e mesmo por dificuldades de comunicação, situação identificada naquela realidade escolar. Assim, foi possível a realização do encontro com a mãe do aluno A2.

No encontro com a mãe do aluno A2, ela relatou sobre a expectativa de contribuições ao filho com a participação do estudo, visto que os profissionais de saúde estariam em contato com a escola. Destacou as dificuldades em mediar a realização das atividades escolares e conciliar com a rotina dos acompanhamentos terapêuticos, além dos desafios na vida escolar do filho que apresenta diagnóstico de TEA.

De acordo com o relato da professora e parte da equipe da escola, A2 apresentou interesse nas atividades escolares, no início do ano letivo, porém a influência das alterações de comportamento em suas respostas foi um aspecto de preocupação ainda maior com a necessidade de realizar atividades remotas, inseridas na rotina de casa. A considerar também, informações da mãe diretamente à professora sobre as dificuldades enfrentadas para a realização das atividades escolares impressas, as quais estavam sendo devolvidas realizadas parcialmente. Quanto aos acompanhamentos com a equipe de saúde, as profissionais da escola tinham conhecimento que o aluno estava recebendo.

Conforme Kampwirth (2003) a consultoria colaborativa feita com os pais pode ser vista pelos profissionais como parte da solução. E ainda proporcionar benefícios com o conhecimento e compreensão de intervenções, além da aprendizagem de novas maneiras realizadas pela escola.

Com os dados desse estudo, em um momento que se mostrava desafiador devido às aulas presenciais suspensas, teve-se o modelo de serviço de consultoria colaborativa como oportuno para o debate, reflexões e organização de propostas de trabalho flexibilizadas a serem ofertadas ao aluno PAEE. A ampliação de

repertório de possibilidades teve repercussão na atuação das professoras participantes e contemplou todos os alunos.

O contato com a equipe de saúde, proporcionou troca sobre o trabalho, deixou evidente a consonância entre o trabalho terapêutico e o pedagógico, com contribuições para a reorganização de estratégias como base na consultoria colaborativa. A utilização de assuntos do interesse do aluno para o trabalho do conteúdo escolar proposto com estímulos e pistas visuais, foram estratégias de flexibilização ofertadas ao aluno.

Conforme Calheiros (2015) a consultoria colaborativa não tem a pretensão de modificar o contexto escolar para o clínico, mas destina-se a reconsiderar as práticas pedagógicas e revisar sobre o potencial de alunos com deficiência por meio de um trabalho colaborativo, destacando o processo de escolarização como central e norteador do modelo de intervenção da consultoria colaborativa. Assim, o diagnóstico clínico corrobora com o trabalho voltado ao processo de aprendizagem.

Na devolutiva para a família foi apresentada a proposta de atividades flexibilizadas a serem ofertadas ao aluno (A2) e orientações para a realização no período de aulas presenciais suspensas. A mãe expressou satisfação sobre a realização do trabalho colaborativo envolvendo o filho, mostrou receptividade à proposta diferenciada e disponibilidade em manter o compartilhamento de informações sobre o desempenho com a rotina de realizações de atividades escolares remotas, aspectos de desenvolvimento do filho e receber orientações.

Conhecimento e organização de práticas inclusivas

Esta temática teve como fundamento o compartilhamento de experiência e o trabalho colaborativo em equipe. Conforme Idol, Nevin e Paolucci-Whitcom (2000) a consultoria colaborativa proporciona que grupos de pessoas com habilidades e conhecimentos diferentes possam construir soluções para problemas identificados em conjunto.

A partir dos dados do estudo constatou-se pouco compartilhamento de informações no ambiente escolar, acerca do trabalho com alunos PAEE. Ainda que as participantes tenham formação e interesse, mostraram desconhecer sobre o estabelecimento de uma rede de trabalho voltada a desenvolver práticas inclusivas, na perspectiva colaborativa. Observou-se com maior frequência a formação dos professores voltada a temática do Transtorno do Espectro Autista – TEA, tornando restrita a ampliação de repertório para o trabalho pedagógico em meio ao contato com demandas diversas.

Sobre o compartilhamento ou troca de informações sobre os estudantes PAEE, foi possível observar escassa realização, representada por dificuldades presentes na rotina escolar. Como mostram as respostas:

- Jade *“sim, participo nos conselhos de classe”*
- Rubi *“Sim, participo nas reuniões pedagógicas”*
- Safira *“(…) sei que a escola nem sempre consegue dar conta”*

Mesmo com a referida dificuldade, as professoras mostraram interesse em participar de momentos para debate e organização sobre o trabalho com o aluno PAEE, conforme indicam nas respostas:

- Ametista *“Pelo menos uma vez no mês”*
- Jade *“Bimestralmente ou quando houver necessidade”*

As participantes referiram significativa contribuição ao trabalho pedagógico, a partir do contato com a equipe de saúde e a família do aluno, situação oportunizada durante o estudo, de acordo com as respostas a seguir:

- Safira *“A conversa com a família contribui para o nosso conhecimento com relação ao aluno que vamos receber”*
- Ametista *“É muito importante pois conhecemos melhor a criança e a família. Muito importante trocar informações com os profissionais”*

A compreensão da necessidade de reorganizar o trabalho pedagógico ofertado ao aluno PAEE requer também adequações em outros contextos de convívio da criança. Neste estudo, oportunizou ser verificada a disponibilidade das participantes se inserirem-se em um novo modelo, a refletir sobre necessidades de adequações do trabalho pedagógico para a acessibilidade ao aluno PAEE, conforme seguem as respostas:

- *Ametista “Através da troca de ideias e experiências, pois cada aluno tem sua característica”*

- *Safira “percebemos a importância do uso de materiais diversificados e troca de experiências com outros profissionais para nosso aperfeiçoamento nas atividades realizadas”*

De acordo com Capellini e Mendes (2007) novas maneiras no manejo e benefícios para o trabalho pedagógico podem ser apresentadas em propostas como o serviço de consultoria colaborativa.

A oferta de práticas pedagógicas com base neste referido modelo de serviço, conforme o estudo mostrou possível ser potencializada e teve repercussão das possibilidades do trabalho colaborativo, como demonstram as respostas a seguir:

- *Safira “Após os encontros percebemos a importância do uso de materiais diversificados e troca de experiências com outros profissionais para nosso aperfeiçoamento nas atividades realizadas”*

- *Jade “Uma visão diferente do trabalho, novas formas de flexibilização curricular, muitas mudanças na maneira de ver o aluno, de pensar na sua aprendizagem e como esse trabalho deve ser definido para que ele aprenda.*

De acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) a consultoria especializada como ação colaboradora no processo escolar traz contribuições teóricas e práticas para a equipe da escola e, tem sido uma maneira eficaz na promoção de mudanças importantes para este ambiente, na busca de ressignificar-se.

Para Machado e Almeida (2014) o estabelecimento de um modelo colaborativo com a definição de objetivos em comum, requer envolvimento, cooperação e interação entre os profissionais. Assim é possível o desenvolvimento favorável de soluções e fortalecimento do trabalho de todos os envolvidos na atuação com estudantes em contextos de inclusão escolar.

Considerações Finais

Os resultados do estudo sinalizaram possibilidades favoráveis em relação ao estabelecimento de um modelo de serviço com base na consultoria colaborativa, conforme objetivo proposto.

Com a demanda definida, o trabalho pedagógico foi revisado e práticas inclusivas foram organizadas a partir da troca e compartilhamento de informações com todos os envolvidos no trabalho com o aluno público-alvo da educação especial.

Neste contexto do estudo, com base em um modelo de serviço colaborativo, cabe destacar que naquele momento com a necessidade de desenvolvimento de aulas remotas, as professoras participantes planejaram e desenvolveram as aulas e atividades a serem realizadas pelos alunos, descrevendo e encaminhando de forma impressa, situação ainda mais desafiadora relacionada ao aluno PAEE. Desta forma a consultoria colaborativa contribuiu de forma providencial no sentido de apresentar subsídios ao planejamento e reorganização do trabalho pedagógico, também no que se referiu ao atendimento educacional especializado – AEE, especificamente, o qual estava suspenso. Além de estender flexibilizações de estratégias pedagógicas ao atendimento de demais alunos e proporcionar acolhimento para as professoras que, também se encontravam em atividades remotas.

Ainda que tenha sido evidenciado, de acordo com os dados do estudo, o entendimento da importância da colaboração e observada favorável a possibilidade de implementação deste modelo de serviço, encontraram-se desafios como disponibilização de tempo para que professores e equipe da escola pudessem efetivar

momentos de compartilhamento de informações sobre o aluno PAEE, para contato com equipes de saúde e família, para a organização de adequações de encaminhamentos pedagógicos e rotinas de formação para os docentes. Questões que também requerem interesse de toda a comunidade escolar e investimentos voltados à referida demanda.

Por fim, os dados do estudo contribuem com a literatura vigente no sentido de confirmar a consultoria colaborativa como um modelo de serviço de apoio bem-sucedido para contextos de inclusão escolar. Desta forma é importante que outros estudos possam ser realizados com esta temática e com a oportunidade de, também serem desenvolvidos no formato presencial, visto que este demandou a reorganização para a realização somente no modelo on-line. Assim poderá verificar-se a eficácia para o efetivo estabelecimento de um trabalho colaborativo.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-5**. 5. ed. Washington, 2013
- ARAÚJO, S. L. S.; ALMEIDA, M. A. **Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual**. São Carlos SP, Brasil 2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, Brasília/DF, 2009b.
- BRASIL. INEP. **Resultado IDEB**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em inep.gov.br. Acesso em 14 fev. 2020.
- BRASIL. MEC. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 15. fev. 2020.

BORGES, M. L. **A Educação Inclusiva:** em busca de ressignificar a prática pedagógica. Produção Didático-pedagógica. Maringá PR, 2016.

BRUNO, M. **Escola inclusiva:** problemas e perspectivas. Série- Estudos: Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande - MS, nº10 p.79-90, dez, 2000.

CALHEIROS, D. S. **Consultoria Colaborativa a Distância em Tecnologia Assistiva Para Professores.** 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, 2015.

CALHEIROS, D. S.; MENDES, E. G. **Consultoria Colaborativa a Distância em Tecnologia Assistiva Para Professores.** São Carlos SP, Brasil 2016.

CAMPOS, M. F. C. **Formação continuada na perspectiva da consultoria colaborativa:** contribuições no contexto da inclusão escolar. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão, Goiás, 2018.

CAPELLINI, V. L. M. F; MENDES, E. G. O Ensino Colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, vol. 2 nº 4 (pg. 113-128). Unioste, Campos Cascavel, 2007.

CARNEIRO, R. U. C. **A construção da Escola Inclusiva a partir da Consultoria técnica especializada.** UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos – SP – Brasil. 2011.

IDOL, L.; NEVIN, A.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P. **Learning process in the classroom.** Collaborative Consultation. 3. ed. Austin: Pro- Ed, 2000.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão Escolar pela Via da Colaboração entre Educação Especial e

Educação Regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: Edufscar, 2014.

OLIVEIRA, L. F. **Consultoria Colaborativa como modelo de serviço para apoio ao processo de inclusão escolar**. 136 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2021

OPAS. **Escritório Regional para as Américas da Organização Mundial da Saúde; Organização Pan-Americana da Saúde, 2020**. <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: 10. out. 2020.

SAMPIERI, R. H. et al. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

TEZANI, T. C. R. Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 287-302, maio/ago. 2010 Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em 08 set.2020

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos** 22(2): 147-155, abril-junho, 2018.

Judicialização da inclusão escolar da pessoa com deficiência

Cristiane da Costa Carvalho
Washington Cesar Shoiti Nozu

Introdução

Este texto se propõe a abordar a propositura de ações judiciais para exigir a inclusão escolar da pessoa com deficiência, na perspectiva do modelo social da deficiência. Para tanto, orientou-se por meio de uma abordagem qualitativa, com vistas a entender, interpretativamente, o significado atribuído a um problema social (RICHARDSON, 2017). Trata-se de um estudo exploratório, com uso de pesquisa documental e bibliográfica.

O uso da ação judicial para reclamar a efetivação de direitos sociais é descrito pelo termo “judicialização de políticas públicas”. Rocha (2019) adverte que essa opção semântica, embora majoritária, seria imprecisa, pois nessas ações não se discute a política implementada e sim os direitos fundamentais que elas regulamentam. Apesar da ressalva, a terminologia “judicialização da inclusão escolar” foi escolhida por ser a mais usual.

O modelo social da deficiência foi eleito como referencial teórico porque é uma abordagem que desloca o problema da deficiência do indivíduo para a sociedade (PICCOLO, 2015; MADRUGA, 2021) e, segundo Diniz (2012), orientou a legislação sobre direitos das pessoas com deficiência no país. Em razão de a legislação brasileira ter sido orientada por esta teoria, é possível que um pedido concreto seja feito nas ações judiciais: a eliminação de barreiras para garantir a inclusão escolar.

Trata-se de questão pertinente, pois o Código de Processo Civil (BRASIL, 2015a) — lei que orienta os processos judiciais — exige, nos artigos 322 e 324, que o pedido seja certo e determinado,

sob pena de a ação judicial não ser admitida. Assim, um pedido específico de eliminação de barreiras arquitetônicas ou de outras naturezas, em escola pública, por exemplo, não pode ser considerado abstrato, genérico ou indeterminado, e a ação judicial em que ele é feito deverá obrigatoriamente ser admitida e julgada.

Desenvolvimento

Da judicialização da inclusão escolar

A dinâmica das sociedades democráticas propicia a existência de demandas judiciais para discutir efetividade das políticas públicas, sendo este um fenômeno universal de caráter social e não propriamente jurídico (VICTOR, 2011).

Após a Constituição Federal de 1988, o sistema jurídico brasileiro incrementou a regulamentação dos meios de proteção aos direitos sociais e dos instrumentos para reclamar o cumprimento das chamadas políticas públicas articuladas para os efetivar, como as relacionadas à educação e à inclusão escolar (AGRELOS; CARVALHO; NOZU, 2021).

Cury e Ferreira (2009) apregoam que a partir de 1988 inaugurou-se no Poder Judiciário uma nova relação com a educação, que se materializou por meio de ações judiciais visando a sua garantia e efetividade, com atuação do próprio interessado (aluno/ou responsável), Ministério Público ou Defensores Públicos.

Silveira e Taporosky (2018) atestam que há um campo de pesquisa relacionado às políticas educacionais em crescimento nos últimos anos, para analisar o Poder Judiciário e o sistema de justiça como atores de promoção do direito à educação.

Nesse contexto, ações individuais ou coletivas passaram a ser propostas para reclamar o direito à educação, também para as pessoas com deficiência e, por consequência, para reclamar a inclusão escolar.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), aprovada pela Organização das Nações

Unidas (ONU) e incorporada a nosso ordenamento legal pelo Decreto n. 6.949/2009, impulsionou o Poder Público a garantir vários dos direitos ali estabelecidos (BRASIL, 2009), notadamente o da educação. Como o modelo social da deficiência inspirou a CDPD em muitos artigos, a legislação a ela correlatada segue essa orientação teórica.

Na área da inclusão escolar, a adoção do modelo social da deficiência como fundamento para a legislação foi determinante para os contornos das demandas judicializadas. O fato de a deficiência ser compreendida como uma “experiência de opressão” (DINIZ, 2012, p. 23) exige um posicionamento político na elaboração das leis e obriga o Poder Judiciário a dar uma resposta para coibir violações.

Gonçalves, Nozu e Meletti (2021) explicam que a educação se constitui em um direito público subjetivo e a negação e a precarização do acesso e da permanência dos estudantes com deficiência nas escolas brasileiras têm sido motivo para a judicialização da Educação Especial. Os autores observam que para concretizarem o direito à escolarização desses alunos, há necessidade de uma série de transformações materiais e imateriais nos sistemas de ensino, nas unidades escolares, na atuação dos gestores e na prática pedagógica.

Complementarmente, Agrelos, Carvalho e Nozu (2021, p. 223), em análise do direito à inclusão escolar, defendem o “[...] acesso ao currículo, de modo que o direito à educação dos alunos PAEE [público-alvo da Educação Especial] não se efetiva somente pela matrícula na escola comum, mas quando lhes são asseguradas todas as condições materiais e humanas à sua escolarização”. Isso porque, conforme o art. 28 da Lei Brasileira de Inclusão:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por

meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; (BRASIL, 2015b).

A previsão da eliminação de barreiras, nesse dispositivo legal, evidencia a influência do modelo social, que traz uma repercussão benéfica para toda a sociedade. Neste sentido, Lopez (2018) observa que as adaptações razoáveis têm o condão de favorecer a todo corpo discente, sendo que a educação inclusiva, ao buscar a facilitação e melhor aprendizagem, tem como desdobramento o melhor ambiente de ensino para todos os alunos e não somente estudantes com deficiência.

Madruga (2021, p. 202) assevera que “a falta de acesso ao direito à educação, por exemplo, engloba diversos aspectos a começar pela supressão de **barreiras físicas** em prédios universitários e escolares em favor desse coletivo” (grifo no original). Para que o direito à educação escolar seja concretizado, para a pessoa com deficiência, a acessibilidade deve ser implementada. O autor adverte, contudo, que a acessibilidade é destinada a todos e não está restrita unicamente às pessoas com deficiência (MADRUGA, 2021).

Cury e Ferreira (2009) apontam que dentre as demandas que pesquisaram estavam as que pleiteavam condições para o desenvolvimento do aluno com deficiência, com fornecimento do atendimento educacional especializado, e adaptação do prédio escolar.

Uma investigação de Silveira e Prieto (2012) sobre ações judiciais, analisadas em recursos pelo Tribunal de Justiça de São Paulo, para garantir direitos de crianças e adolescentes com deficiência, no período de 1999 a 2010, identificou um aumento de demandas a partir de 2006 e 2007, com foco na exigibilidade da oferta de atendimento educacional especializado. Em anos anteriores havia preocupação de adaptação de prédios escolares e vagas em creches e escolas.

Um dos instrumentos mais utilizados para a judicialização é a ação civil pública, disciplinada na Lei 7.347, de 24 de julho de 1985,

que prevê a defesa em juízo, de interesses de um indivíduo ou de um grupo, ou ainda interesses coletivos (BRASIL, 1985). Deve ser verificado quem pode propor a ação e as diferenças das ações individuais e das coletivas.

Apenas o Ministério Público, a Defensoria Pública, o Poder Público e associações podem propor ação civil pública. Admite-se, ainda, que o Ministério Público (Estadual ou Federal) e a Defensoria Pública (Estadual ou Federal) possam defender nestas ações interesse de um indivíduo singular, como uma criança com deficiência (BRASIL, 1985).

Em razão deste contexto normativo o termo ação civil pública pode indicar a ação para defender o direito de um único cidadão, quando proposta pela Defensoria ou Ministério Público. Desse modo, a ação civil pública pode dizer respeito a uma demanda coletiva ou à defesa de um interesse individual indisponível, como no caso de um aluno com deficiência.

Como a Defensoria Pública e o Ministério Público intitulam as ações que propõem como civis públicas, a análise da petição inicial indicará se defendem naquela demanda interesses difusos, coletivos ou até mesmo interesses de um indivíduo vulnerável, como criança, adolescente, idoso ou pessoa declarada incapaz. A este respeito importante registrar que a Lei Brasileira de Inclusão retirou a presunção absoluta de incapacidade da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015b).

Em suas defesas os entes públicos invocam as limitações orçamentárias. De fato, é notório no Brasil que as limitações materiais são preponderantes e a receita estatal se mostra incapaz de fazer frente à histórica dívida social (VICTOR, 2011). Contudo, isso não implica um óbice à atuação do Poder Judiciário, apenas mais um aspecto que deverá ser ponderado ao se proferir uma decisão.

Exemplificando, a reclamação sobre a falta de acessibilidade arquitetônicas nas escolas públicas, por meio de uma ação civil pública, pode pretender obrigar o gestor municipal ou estadual, a realizar adaptações, com evidentes custos financeiro e orçamentário.

Sobre o impacto das decisões das tutelas coletivas, Silveira e Taporosky (2018) observam que aquelas proferidas em ação coletiva tendem a causar maior interferência nas políticas educacionais dos municípios, mas as demandas individuais, propostas em grande número, também podem impactar políticas educacionais.

Richard Pae Kim (2017) assevera que o Poder Judiciário não tem preparo técnico para modificar políticas públicas instituídas pelo Estado e apenas tem o dever de fiscalizar as atividades do Executivo e do Legislativo (sistema de *check and balances*) e de exercer o controle jurídico de legalidade dos atos e procedimentos, após provocado em uma demanda judicial.

Este autor critica a terminologia controle judicial das políticas públicas, mas enfatiza que o Supremo Tribunal Federal (STF) sufragou o entendimento de que políticas públicas para a área da educação, expressas na Constituição e na lei, podem ser apreciadas em decisões judiciais mandamentais e substitutivas, se houver inescusável omissão do Poder Público (KIM, 2017).

É preciso alertar que o ativismo de alguns integrantes do Ministério Público, como forma de estabelecer, de forma compulsória, políticas públicas governamentais, sem imparcialidade, também “ocasiona verdadeira sobreposição de gestores do Executivo e de representantes das Casas Legislativas” (MADRUGA, 2021, p. 239).

O fenômeno da judicialização das políticas públicas é influenciado pelas decisões dos tribunais superiores, com jurisdição especial: o Superior Tribunal de Justiça e o Supremo Tribunal Federal. Os precedentes dos tribunais superiores, ainda que não necessariamente contenham efeito vinculante, costumam obstar na origem inúmeras demandas judiciais e moldar a jurisprudência das instâncias inferiores, produzindo um típico efeito indireto interno. Quando concedem o direito social pleiteado – como no caso das decisões do STF sobre Educação Infantil –, permitem, indiretamente, que sejam propostas inúmeras demandas no mesmo sentido e incentivam a modificação da

conduta dos administradores públicos, democratizando o efeito direto na proteção aos direitos de cidadania.

Apesar desse efeito positivo, Scaff (2008) apresenta alguns problemas nas decisões judiciais que tratam políticas públicas: decisões pontuais, que atingem um número restrito de pessoas e algum local, transformam o Poder Judiciário em “ordenador de despesas públicas”, o que dificulta o planejamento governamental, e legisladores positivos, contrariando a Constituição, que não atribuiu papel para implementar os direitos sociais diretamente.

A par destas considerações, a judicialização opera porque a política pública não é executada. Madruga (2021, p. 52) denuncia o “paradoxo hoje existente no mundo moderno no que concerne à produção de inúmeros documentos internacionais de proteção dos direitos humanos e, por outro lado, as graves violações suportadas por milhões de pessoas”. Sua crítica se aplica à realidade brasileira, pois apesar de a legislação no país ser bastante incisiva na garantia do direito à educação escolar das pessoas com deficiência, no dia a dia ainda são recorrentes as violações ao ordenamento jurídico, tanto no âmbito público quanto no privado (LOPEZ, 2018).

Consoante aponta Madruga (2021), a adoção do modelo social da deficiência, que valoriza o indivíduo como pessoa e segue as premissas baseadas nos direitos humanos, não impede que as pessoas com deficiência tenham desrespeitados direitos mínimos, como acessibilidade aos prédios, transportes e educação.

Ocorre que se a sociedade for organizada de forma mais equitativa os problemas que as pessoas com deficiência encontram para acessar edifícios e instalações poderia desaparecer (PICCOLO, 2015), diminuindo a desigualdade. Exsurge daí a responsabilidade estatal para editar mecanismos de implementação desses direitos e de os fiscalizar.

Entrementes, o contexto social brasileiro, repleto de desigualdades entre seus cidadãos, demonstra que “a mera proposição abstrata de direitos às pessoas com deficiência, formuladas em convenções e tratados, não lhes garantem, definitivamente, a sua ampla e total efetividade” (MADRUGA, 2021, p. 66).

Victor (2011) pontua que o dever estatal é o patrocínio de igualdade de oportunidade entre as crianças brasileiras e embora em nosso ordenamento jurídico o protagonismo na efetivação de direitos econômicos, sociais e culturais deva ser dos poderes políticos, pois o Poder Judiciário tem outras características institucionais, este, se devidamente provocado, pode ser um poderoso instrumento para essa finalidade.

Com efeito, “para as pessoas com deficiência o que se almeja é a superação de desvantagens e obstáculos dos mais diversos a que são submetidos, de forma a proporcionar-lhes os mesmos exercícios de direitos, de sujeitos de direitos, que os demais membros da sociedade” (MADRUGA, 2021, p. 59). Certamente esse também é o escopo da inclusão escolar, proporcionar a todos os estudantes a igualdade de oportunidade. Nessa perspectiva, de acordo com Gonçalves, Nozu e Meletti (2021), a inclusão escolar é mais abrangente e sua defesa deve se inserir em uma luta mais ampla, em prol de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Não há dúvida de que a judicialização da política pública está consolidada no país (VICTOR, 2011), mas não está estabilizada, no sentido que ainda se discutem as possibilidades de seu alcance e as demandas que podem ser debatidas na via judicial, como as questões relacionadas à inclusão escolar.

Considerações finais

Se os direitos sociais não forem atendidos, total ou parcialmente, podem ser reclamados pela via judicial, situação que explica o número expressivo de estudos acadêmicos sobre o que se tem denominado predominantemente como judicialização de políticas públicas.

A compreensão de que a acessibilidade, a educação e a inclusão escolar da pessoa com deficiência são direitos sociais, dos quais resultam políticas públicas, conduz à conclusão de que se não forem efetivados haverá possibilidade de apelo à via judicial (CARVALHO, 2022). E considerando que a legislação brasileira foi

orientada pelo modelo social da deficiência, é possível que um pedido concreto seja feito nas ações judiciais.

As normas brasileiras, orientadas pelo modelo social da deficiência, convergem para a garantia de inclusão escolar, mas as políticas públicas relacionadas a este direito não são implementadas, ao menos não a contento, o que acarreta a judicialização.

A adoção do modelo social da deficiência trouxe uma nova dimensão de proteção aos direitos das pessoas com deficiência, pavimentando o caminho para a tutela jurisdicional e o debate, também na seara judicial, da acessibilidade, da educação e da inclusão escolar.

Neste contexto, se não for observada a inclusão escolar, na perspectiva do modelo social da deficiência, surge a possibilidade concreta de reclamação em juízo, por meio de ações individuais ou coletivas.

Referências

AGRELOS, Camila da Silva Teixeira; CARVALHO, Cristiane da Costa; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Direito humano à inclusão escolar: da previsão à judicialização. In: NOZU, Washington Cesar Shoiti; PREUSSLER, Gustavo de Souza. **Educação, Direitos Humanos e Inclusão**. Curitiba: Editora Íthala, 2021, p. 217-229.

BRASIL. **Lei n. 7.347, de 24 de julho de 1985**. Disciplina a ação civil pública de responsabilidade por danos causados ao meio-ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico e dá outras providências. Brasília, 1985. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7347orig.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.105, de 16 de março de 2015**. Código de Processo Civil. Brasília, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.

CARVALHO, Cristiane da Costa. **Direito à acessibilidade de estudantes com deficiência em escolas públicas**: decisões do Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul. 2022. 138f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. A Judicialização da Educação. **Revista CEJ**. Brasília: Ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

GONÇALVES, Taisa Grasiela Gomes Liduenha; NOZU, Washington Cesar Shoiti; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Estudantes da educação especial e o direito à escola. **Revista Brasileira de Educação Básica – RBEB**, ano 6, número especial, Educação Especial Escolar, mar. 2021.

KIM, Richard Pae. O direito social à Educação e a jurisprudência da Suprema Corte do Brasil: o garantismo e a negação ao ativismo judicial. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO (Org.). **Reflexões sobre Justiça e Educação**. São Paulo: Moderna, 2017, p. 17-42.

LOPEZ, Gonzalo. **Direito educacional e o processo de inclusão:** normas e diálogos para entender a escola do século XXI. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.

MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos:** ótica da diferença e ações afirmativas. 4. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Por um pensar sociológico sobre a deficiência.** Curitiba: Appris, 2015.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ROCHA, Ana Cláudia dos Santos. **A Efetividade das políticas de valorização docente pela via judicial.** 2019. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1596/1/AnaClaudiaSantosRocha.pdf>. Acesso em :10 maio 2021.

SCAFF, Fernando Facury. Sentenças aditivas, direitos sociais e reserva do possível. In: SARLET, Ingo Wolfgang; TIMM, Luciano Benetti (Orgs.). **Direitos fundamentais:** orçamento e “reserva do possível”. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2008.

SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone.; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão, educação especial e Poder Judiciário: do direito a usufruir direitos. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, Goiânia, v. 28, n. 3, p. 719-737, set/dez 2012.

SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone; TAPOROSKY, Barbar Cristina Hanauer. A qualidade da educação infantil como objeto de análise nas decisões judiciais. **Educação em Revista**, n. 34, 2018.

VICTOR, Rodrigo Albuquerque de. **Judicialização de Políticas Públicas.** São Paulo: Saraiva, 2011.

Elementos históricos e políticos que configuram a educação especial no estado de Minas Gerais

Josiane Pereira Torres
Jáima Pinheiro de Oliveira

Introdução

Historicamente, no Brasil, a escolarização de estudantes do chamado público-alvo da Educação Especial (PAEE) se caracterizou por serviços de caráter paralelo ao ensino regular, principalmente por meio de classes especiais e escolas especiais. Esse tipo de assistência reforçou (e ainda reforça) uma compreensão de que esse estudante não poderia se beneficiar de uma escolarização junto aos demais colegas. Essa percepção, por sua vez, considera que a deficiência impõe importantes especializações e individualizações para atender esses estudantes.

Com os avanços científicos, novas compreensões e pesquisas acerca dessas temáticas começaram a questionar os modelos que previam a escolarização desses estudantes de forma separada do ensino regular, o que também impulsionou o movimento de inclusão escolar. Dessa forma, esses questionamentos recaem sob o sistema escolar que não se encontra preparado para lidar com a diversidade presente na escola, não só relacionada às deficiências, mas também às mais diversas características que fazem parte do ser humano. A partir disso, surgem novas reflexões em relação às possibilidades de modelos de serviços e de concepções curriculares que garantam a escolarização de qualidade para todos, respeitando-se essa diversidade.

Dentro desse contexto, esse capítulo pretende reforçar essas novas perspectivas, apresentando um panorama geral de elementos históricos e o percurso de escolarização de estudantes do PAEE no estado de Minas Gerais, a partir de uma análise de alguns dados de matrículas disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para este estado. Portanto, o propósito central deste capítulo é traçar um panorama da configuração da Educação Especial no estado de MG.

Desenvolvimento

Aspectos do contexto histórico da Educação Especial em Minas Gerais com destaque para a origem de instituições especializadas

Borges et al. (2020) em um trabalho iconográfico recente, descreveram sobre as fases da Educação Especial no estado de MG. Os autores alertam, no entanto, para o fato de que essa divisão sugerida em fases, é meramente para auxiliar a compreensão dos acontecimentos de cada época, haja vista, por exemplo, que até os dias de hoje ainda há classes especiais. Além disso, podemos observar também que as concepções sobre deficiência ou sobre o processo de desenvolvimento e de escolarização das pessoas com deficiência ainda são muito distintas não só em relação ao nosso estado, mas em relação a todo o país.

Nesse trabalho desenvolvido por Borges et al. (2020), os autores dividem em três fases essa história, sendo a primeira delas relacionada ao estabelecimento e criação de classes especiais nas escolas públicas de Belo Horizonte; a segunda fase é destacada pela substituição das classes especiais pelas instituições especializadas e, claro, nem todas com caráter escolar; e, por fim, a terceira fase destaca os impulsos de uma pretensa perspectiva inclusiva nas escolas regulares, que tem avanços a partir da década de 1990, em todo o país.

A partir do momento que o PAEE teve o direito de frequentar a escola regular, em classes comuns, garantido (BRASIL, 1988; 1996; BRASIL, 2001; 2008; 2009; 2015, dentre outros), para muitos a

deficiência passou a ser mais um dos entraves do processo de escolarização, muito embora sejam poucos os casos nos quais essa condição exija uma atenção especializada. Mas a garantia desse direito impulsionou e tem impulsionado, nas últimas décadas, inúmeros esforços de pesquisa com o intuito de tentar mostrar que qualquer projeto de escola com perspectiva inclusiva requer uma transformação, especialmente, em relação às mudanças de conceitos e atitudes diante da diversidade humana. Portanto, acolher essa diversidade significa, também, buscar conhecimentos novos que respeitem as suas especificidades e ajudam a lidar com elas.

Falando um pouco mais da fase 1, é necessário destacar a chegada de Helena Antipoff ao país, especificamente em Belo Horizonte, em 1929. Essa pesquisadora Russa foi convidada pelo governo de Minas Gerais, à época, para dirigir um Laboratório de Psicologia e ministrar disciplinas dessa área numa Escola de Aperfeiçoamento de Professores. Essa escola tem a ver com os novos pressupostos de formação e aperfeiçoamento de professores para realizarem processos seletivos que culminaram em diagnósticos de normalidade e anormalidade para justificar o não acesso à escola para algumas camadas populares (JANUZZI, 2006). De maneira geral, esses processos funcionavam como mecanismo de seleção social e deram origem a muitos casos de deficiência e de debilidade mental, expressão bastante utilizada à época (JANUZZI, 2006).

Foi a partir dessas concepções, que os trabalhos de Helena Antipoff tiveram início, com a criação de classes especiais, em Minas Gerais. Para essa pesquisadora essas classes deveriam se diferenciar das demais, a partir de procedimentos de avaliação e intervenção inovadores. Essas intervenções deveriam ter implicações diretas na aprendizagem efetiva dessas crianças diagnosticadas como “anormais”. As primeiras classes especiais no estado foram criadas a partir de 1931 (BORGES et al, 2020).

No ano seguinte, seria fundada a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, também como iniciativa de Helena Antipoff. Essa sociedade não tinha fins lucrativos e se dedicava integralmente à assistência de crianças “anormais”. Nessa associação estavam presentes

profissionais das mais diversas áreas, tais como: medicina, direito, engenharia, dentre outras. Essa associação atuava junto ao poder público e foi ela que deu origem a outras instituições com o mesmo caráter pelo país e que tinham foco na assistência à saúde e à educação de crianças com deficiência. Vale destacar que o “Ensino Emendativo” surgiu nessa instituição, a partir de 1934, já com *status* de Instituto Pestalozzi. Apesar de crescerem pelos estados, com o passar do tempo, a responsabilidade por essas instituições foi transmitida aos estados e isso as enfraqueceu, em termos de infraestrutura e funcionamento (JANUZZI, 2006).

Esse período foi marcado pela segregação, pois as classes especiais, mesmo quando estavam dentro das escolas públicas, eram completamente separadas das demais e funcionavam como uma espécie de serviço específico para essas crianças e/ou adolescentes. Há relatos de que essa segregação também era visível em relação a outros aspectos, tais como: os materiais destinados a essas classes, ausência de investimentos em relação à formação de professores dessas classes, dentre outros. Isso não contemplava as ideias trazidas por Helena Antipoff que preconizava exatamente o contrário, ou seja, que era necessário investir numa formação diferenciada e especializada para atender às demandas desse público “anormal” (JANUZZI, 2006).

Essas divergências culminaram em mudanças propostas que originaram a fase 2 desse percurso histórico, a saber: a criação de instituições especializadas. Na fase 2 desse processo de escolarização das crianças com deficiência, portanto, aparecem as primeiras Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Borges et al. (2020) descrevem que em Minas Gerais, a primeira APAE foi aberta em São Lourenço, no ano de 1956.

Portanto, trata-se de um período no qual a segregação permanece, ainda que tenha sido mencionada na primeira versão das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961), a possibilidade de a educação dos chamados “excepcionais”, à época, ocorrer no sistema geral de educação. Nessa época também eram empreendidos muitos esforços do governo em relação às iniciativas

privadas que tivessem como finalidade a assistência à saúde e à educação dessas pessoas, inclusive com campanhas nacionais. Nas palavras de Borges et al. (2020), “De certa forma, o governo se eximiu da responsabilidade de se ocupar da educação das crianças com deficiência, transferindo ao setor privado, nesse caso o filantrópico, a responsabilidade por tal empreitada (p. 142).”

Observamos, portanto, que em termos práticos, a modalidade de Educação Especial configurou-se como um sistema paralelo e segregado de ensino por muito tempo, com foco para o atendimento especializado dos sujeitos com deficiência e daqueles com problemas graves de aprendizagem e/ou de comportamento. Quando tomamos por base leituras críticas com dados detalhados sobre o processo histórico de atenção à escolarização dessas pessoas, a exemplo da que é feita por Januzzi (2006), é possível verificar que, além de muito tardio, a esse processo esteve atrelada uma compreensão sobre a deficiência de “defeito ou falha” inerente ao sujeito e que, por isso, ele precisava ser “ajustado”. Isso é observado a partir do “ensino emendativo”, cuja conotação é a de suprir essa falha ou esse defeito. E, infelizmente, essa compreensão ainda circula tanto em formações, quanto práticas profissionais, inclusive com nomenclaturas que ainda utilizam termos como “normal” e “anormal” para se referir a esses sujeitos com deficiência. Esses mecanismos foram muito fortemente atrelados ao fracasso escolar em décadas seguintes e serve de base para uma compreensão construída socialmente para a deficiência mental (MENDES, 1996), hoje, deficiência intelectual.

Finalmente, no que podemos chamar de fase 3 desse período e que coincide com os pressupostos que circulam em todo o país, com algumas particularidades nos estados, chegamos à década de 1990, na qual começaram a surgir algumas das implicações da perspectiva da Educação inclusiva difundida mundialmente.

Essa perspectiva surge em razão de novas demandas e expectativas sociais das pessoas com deficiência e, principalmente, dos avanços em relação à concepção de escola como instituição de prática democrática. A partir disso, os profissionais do campo da

Educação Especial voltaram, ainda mais, seus esforços para a busca de outras formas de compreender o desenvolvimento das pessoas com deficiência e, principalmente, de obter alternativas de absorção dessas pessoas nas redes de ensino regular (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2013). Com isso o princípio da equidade passa a ser o foco, pois é necessário garantir oportunidades a todas as pessoas, independentemente, se elas possuem ou não marcadores físicos, linguísticos, sensoriais, intelectuais, dentre outros.

E é nessa fase de construção de uma perspectiva inclusiva, tanto educacional, quanto social que nos encontramos hoje, com processos de ressignificação de grande parte dos professores e de profissionais que atuam direta ou indiretamente com pessoas que possuem deficiência. É preciso, cada vez mais, difundir os princípios políticos e filosóficos da Educação Inclusiva, bem como sobre os papéis políticos, pedagógicos e sociais que cada um possui em relação à presença da diversidade humana dentro da escola e na sociedade, de modo geral. (MARINHO; OMOTE, 2017). Enfatizamos as pessoas com deficiência, mas especialmente em relação à cultura escolar, estamos nos referindo também ao público-alvo da Educação Especial, assim denominado nas políticas públicas vigentes.

Caracterização das matrículas do estudante público-alvo da Educação Especial em Minas Gerais, no período de 1996 a 2020

O enfoque desse tópico é apresentar resultados de uma análise das características educacionais referentes ao público-alvo da Educação Especial¹⁶ no estado de Minas Gerais, a partir dos indicadores oficiais do Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Foram considerados para

¹⁶ Conforme Rebelo e Kassab (2018) foram várias as denominações para tratar essa população ao longo dos anos, porém nesse artigo considera-se a nomenclatura público-alvo da Educação Especial em atenção a orientação do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), sendo essa a política em vigência até a presente data.

análise, os indicadores de matrículas para Minas Gerais, o tipo (espaços segregados ou comuns) prioritário dessas matrículas ao longo do período estudado e o comportamento entre as etapas da Educação Básica. Esse tipo de estudo, com propósito de analisar os indicadores oficiais, é importante para conhecer a realidade global do país e ainda de uma realidade específica, no caso desse capítulo, a realidade do estado de Minas Gerais. Januzzi (2009) acrescenta, que conhecer essa realidade pode ainda contribuir para a formulação e reformulação de políticas públicas, segundo o autor, “É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sob e um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma.” (JANNUZZI, 2009, p. 15).

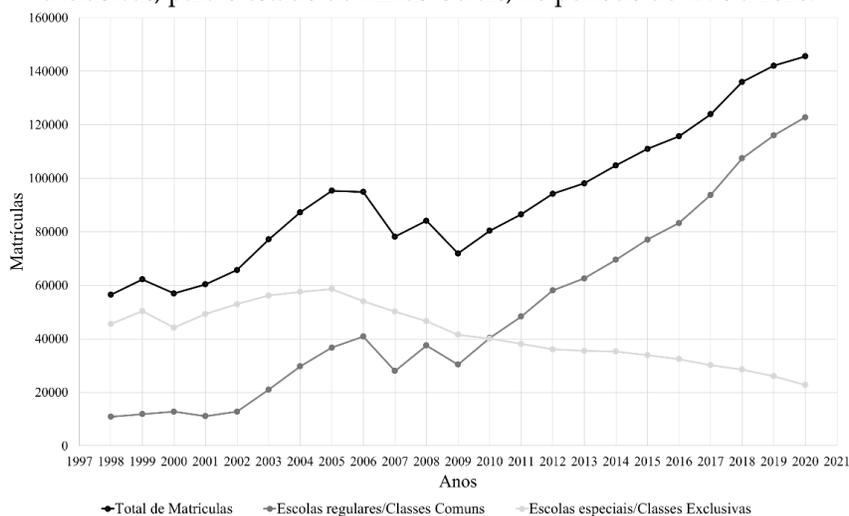
Há registros referentes ao PAEE no Brasil a partir de 1974, conforme já apontado por outras pesquisas (REBELO; KASSAR, 2018), no entanto, para esse capítulo considerou-se os registros disponíveis atualmente na página eletrônica do Inep, a partir do ano de 1998, destacando que foi possível observar certa continuidade no registro das informações originais. De maneira geral, percebe-se ao longo dos anos, que ocorre modificações e/ou inclusões de informações nos registros, as quais serão destacadas no texto, quando relevantes.

Na figura 1 é apresentado o percurso das matrículas dos estudantes do PAEE para o estado de Minas Gerais, no período de 1998 a 2020. Vale ressaltar que para esse texto, optou-se por apresentar os dados de matrículas em um mesmo gráfico, assim como o MEC tem utilizado comumente. Porém, destacamos que mesmo que os termos utilizados para referir-se aos espaços de matrículas, em essência, tenham o mesmo sentido, é importante destacarmos que houve uma mudança na forma de denominar esses espaços. Ou seja, para o período de 1998 a 2006 os registros faziam a distinção dos espaços de escolarização como: *Escolas exclusivamente especiais ou em classes especiais de Escola Regular e Classes Comuns com ou sem sala de recursos*; e para o período de 2007 até 2020 a denominação utilizada é: *Classes Exclusivas e Classes Comuns*. Nesse texto, utilizaremos os termos *Escolas regulares/*

Classes comuns para referir-se aos espaços comuns, e em contraste o termo Escolas especiais/Classes exclusivas para referir-se as matrículas em espaços segregados.

Segundo a legislação atual (MINAS GERAIS, 2020), o estado de Minas Gerais prevê o direito à matrícula do estudante PAEE em escolas, classes ou turmas da Educação Básica, em todos os níveis e modalidades de ensino (art. 6º) e ainda considera essa matrícula como compulsória para esse público, indicando a não possibilidade de negativa de vaga (art. 7). E em documento de 2005, entende que as escolas especiais devem ser destinadas “exclusivamente aos alunos com severas deficiências e condutas típicas” (MINAS GERAIS, 2005, p. 4), garantindo que os demais frequentem as chamadas *escolas inclusivas*, as quais, na compreensão do estado devem se adequar, a fim de romper com as barreiras para plena inclusão escolar desses estudantes.

Figura 1 - Matrículas de estudantes do público-alvo da Educação Especial em Escolas regulares/Classes Comuns e em Escolas especiais/classes exclusivas, para o estado de Minas Gerais, no período de 1998 a 2020.



Fonte: Elaborado com base em MEC/Inep/Censo Escolar da Educação Básica - Brasil, 1998 a 2020.

Vale a ressalva de que embora esse estudo considere o ano de 1998 como ponto de partida das análises, no ano de 1996 foram registrados 32.098 estudantes do PAEE matriculados no estado de Minas Gerais, e em 1997 havia 73.257 matrículas na Educação Especial, sendo 36.973 registradas em outro tipo de atendimento. Considerando os registros desses dois anos, para o estado mineiro percebe-se um crescimento considerável do registro de matrículas desse público.

Dos registros originais desses dois anos, é perceptível que os dados disponibilizados não contemplam de forma explícita o lócus de matrícula desses estudantes para esses anos, ou seja, não é possível desagregar as matrículas em classe comuns de outros tipos de atendimento.

A partir do gráfico, observa-se que o estado de Minas Gerais acompanha comportamento similar ao Brasil no que diz respeito às matrículas do PAEE, conforme estudos que discutem o comportamento dessas matrículas a nível nacional (KASSAR; REBELO, 2018). Em relação aos espaços de escolarização, nota-se a predominância nos espaços segregados (*Escolas exclusivamente especiais ou em classes especiais de Escola Regular*) considerando o marco inicial de 1998 e foi assim por 12 anos no estado, até que se observa a partir do ano de 2005 queda ano a ano no número de matrículas nesses espaços.

No que diz respeito às matrículas nos espaços comuns, nota-se períodos de oscilações entre quedas e aumentos, de forma mais expressiva, entre os anos de 2006 e 2007, foi possível identificar uma brusca queda de 31,5%, no entanto, entre o ano de 2007 e 2008 esses números se recuperam chegando a um aumento de 34%. E, a partir de 2009, as matrículas nos espaços comuns indica uma tendência de aumento nos próximos anos, até que em 2010 assistimos a completa inflexão do lócus prioritário de matrículas para o PAEE em MG.

Nos anos posteriores, os registros de matrículas nos espaços comuns superam os dos espaços segregados. No Brasil, foi possível acompanhar essa inversão de matrículas da Educação Especial

entre os anos de 2007 e 2008, a partir desses anos as matrículas em classes comuns superam as matrículas em classes exclusivas, ou seja, a maior parte dos estudantes do PAEE passaram a frequentar espaços comuns diminuindo a frequência em ambiente de natureza segregado (classes especiais + escolas exclusivas), assim como já discutido em outros estudos (REBELO; KASSAR, 2018).

Esse comportamento evidencia o que já é amplamente discutido na literatura, que a ênfase do lócus de escolarização do PAEE no país tem mudado ao longo dos anos, o que também ocorreu para o estado mineiro. Esse efeito pode ser considerado um avanço, considerando que o país manteve tradicionalmente as escolas especializadas ou classes especiais como lócus, prioritário, de escolarização do PAEE. Em grande parte, esse efeito é resultado de um movimento político delineado a partir do ano de 2003, com programas e ações do Governo Federal ocasionando alterações nas legislações “que emergiram programas e ações que tinham como objetivo ampliar o acesso à escolarização em classes comuns de escolas regulares aos alunos do PAEE” (SANTOS; MENDES, 2021, p. 1327), e ainda não pode-se descartar o papel de movimentos internacionais, os quais contribuíram com esse movimento da ampliação do acesso desses estudantes em ambientes comuns de escolarização.

É importante considerar que o impacto de uma política nacional, nesse caso promovida por programas e ações do Governo Federal, pode sofrer variações a depender dos contextos locais e da realidade de cada estado, dadas as particulares locais. Nesse sentido, percebe-se que para o estado de Minas Gerais a inflexão do lócus prioritário de matrículas do PAEE como sendo as classes comuns ocorreu particularmente em 2010, dois anos após ter ocorrido no montante de matrículas do país.

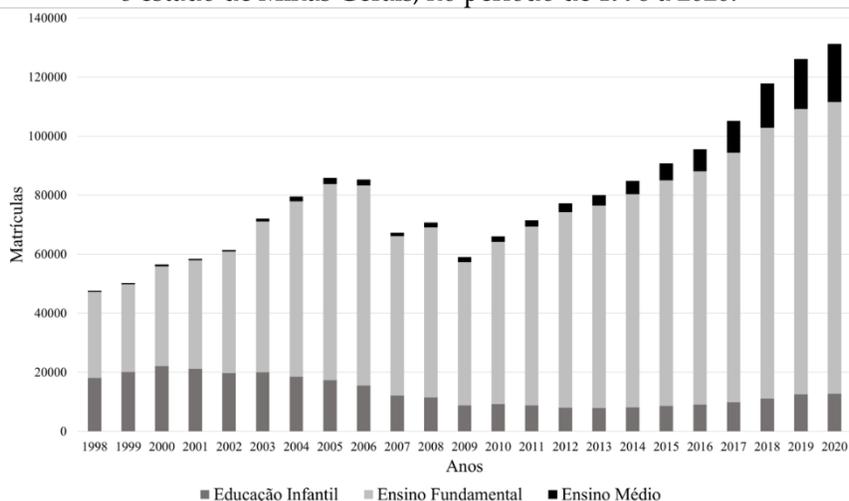
Entre o intervalo estudado, o estado de Minas Gerais vivenciou um crescimento nas matrículas em espaços comuns de mais de 1000% enquanto para os espaços segregados houve uma queda de aproximadamente 50% para o mesmo período. Observa-se que o crescimento mais considerável das matrículas em espaços

comuns ocorreu na virada do ano de 2002 para o ano de 2003, como pode ser observado na figura 1, registrando uma taxa de 63,9% de crescimento. A hipótese da prevalência de matrículas do PAEE em espaços segregados por tanto tempo, é a de que tradicionalmente o Brasil mantém o protagonismo para essas instituições potencializando a terceirização e consequentemente reduzindo a ação do Estado de assumir a função de garantir a escolarização desse público.

O estado de MG, em particular, também tem registros históricos que o tornam pioneiro na criação de instituições especializadas, conforme vimos no começo desse capítulo. Além disso, a Constituição do estado mantém a previsão de apoio, pelo Poder Público, às entidades especializadas, públicas e privadas, sem fins lucrativos (MINAS GERAIS, 2021). Os próprios documentos oficiais nacionais em vigência mantêm a possibilidade de manutenção dessas matrículas nessas instituições juntamente com os espaços comuns, quando na garantia do acesso à escolarização destaca que “preferencialmente” (BRASIL, 1988, BRASIL, 1996) pode ocorrer na rede regular de ensino, sem descartar outras possibilidades e dando abertura para a privatização.

O gráfico apresentado na figura 2 exibe o cenário das matrículas do PAEE em Minas Gerais, segundo as etapas da Educação Básica, para o período de 1998 a 2020.

Figura 2 - Matrículas de estudantes do público-alvo da Educação Especial em Escolas regulares/Classes Comuns e em Escolas especiais/classes exclusivas, segundo as etapas da Educação Básica, para o estado de Minas Gerais, no período de 1998 a 2020.



Fonte: elaborado com base em MEC/Inep/Censo Escolar da Educação Básica - Brasil, 1998 a 2020.

Para o período estudado, nota-se oscilações das matrículas para as três etapas, a Educação Infantil (Creche + Pré-escolar) vivenciou frequentemente essas oscilações, sendo as quedas mais regulares do que os aumentos, durante o período. Essa realidade já foi identificada para o contexto nacional (SARAIVA, TORRES, ROCHA, 2021). Para essa etapa, a tendência de queda das matrículas é perceptível, principalmente, a partir do ano de 2005, e os registros dos anos posteriores não voltam a atingir os anteriores. O Ensino Fundamental vivencia um aumento de 3,4% entre 1998-2020, e é possível notar que para todo o período, a maior concentração das matrículas do PAEE encontra-se nessa etapa da Educação Básica.

Em relação ao Ensino Médio, embora os dados revelem que essa etapa teve maior aumento no número de matrículas, correspondendo a 56,8% no período, nota-se que os estudantes que

concluem o Ensino Fundamental não têm ingressado na mesma proporção no Ensino Médio. O que corrobora o fato de que para o PAEE, ocorre um afunilamento das matrículas no Ensino Médio em relação ao número de matrículas do Ensino Fundamental, evidenciando uma realidade de que o PAEE ainda não consegue ultrapassar o Ensino Fundamental. Esse fato é um dos indicativos de que a escola não tem ofertado as condições para permanência, aprendizagem e sucesso na escolarização do PAEE, visto que se mostram insuficientes para que eles avancem para níveis mais elevados de escolarização. Sobre esse afunilamento das matrículas no Ensino Médio, outros estudos identificaram para âmbito nacional (MELETTI, RIBEIRO, 2014; BUENO, 2016).

É fato de que há um aumento das matrículas ao longo dos anos, o que ocorre a nível nacional e para todas as localidades do país, conforme discutimos anteriormente para o contexto do estado de MG (figura 1). E esse crescimento tem sido usado pelo Ministério da Educação como subsídio para exaltar o “sucesso” da política de inclusão escolar, “[...] mostrando a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência.” (BRASIL, 2014, p. 25). No entanto, como bem problematiza Mendes (2019), a inclusão escolar pode contemplar tanto o ato ou o efeito de incluir esse estudante na escola regular, e nesse contexto pode assumir,

tanto a ação de matricular quanto a mera inserção física ou a colocação do aluno na classe comum da escola regular, bem como se definir também em função do produto da escolarização em longo prazo, que seriam a inserção social futura, o desenvolvimento pessoal e a conquista da cidadania, conforme define a Constituição Brasileira, como os fins da educação (MENDES, 2019, p. 66).

Considerando esse raciocínio, embora considere-se que o ato da matrícula revela a conquista de um direito que foi negado e questionado por anos, preferimos interpretar a inclusão escolar

como algo que transcende esse ato e garante condições adequadas para a permanência, aprendizagem e sucesso desses estudantes. Assim, eles poderão experienciar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205), ou seja, é necessário enfatizar o efeito dessa escolarização a longo prazo.

No que diz respeito ao lócus de oferta dentre essas etapas, a partir da análise dos dados e resultados apresentados na tabela 1, nota-se situações particulares entre o lócus prevalente das matrículas (espaços comuns ou segregados) segundo cada etapa de ensino, as quais foram acompanhando o contexto político delineado em todo o período.

Tabela 1 – Distribuição de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial, segundo as etapas da Educação Básica distribuídas em Escolas regulares/Classes Comuns e em Escolas especiais/classes exclusivas, para o estado de Minas Gerais, no período de 1998 a 2020.

ANO	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	
	Escolas Regulares/Classes	Escolas especiais/Classes	Escolas Regulares/Classes Comuns	Escolas especiais/Classes Exclusivas	Escolas Regulares/Classes	Escolas especiais/Classes
1998	3,7%	96,3%	33,9%	66,1%	89,6%	10,4%
1999	4,2%	95,8%	35,4%	64,6%	97,0%	3,0%
2000	4,7%	95,3%	32,9%	67,1%	97,2%	2,8%
2001	5,1%	94,9%	25,8%	74,2%	94,2%	5,8%
2002	6,6%	93,4%	26,4%	73,6%	92,0%	8,0%
2003	9,7%	90,3%	34,9%	65,1%	96,1%	3,9%
2004	10,2%	89,8%	43,3%	56,7%	97,3%	2,7%
2005	13,1%	86,9%	47,7%	52,3%	97,8%	2,2%
2006	15,4%	84,6%	52,3%	47,7%	97,7%	2,3%
2007	16,9%	83,1%	41,9%	58,1%	95,4%	4,6%
2008	21,4%	78,6%	53,3%	46,7%	100%	-
2009	26,2%	73,8%	50,3%	49,7%	100%	-
2010	36,2%	63,8%	59,6%	40,4%	100%	-

2011	47,5%	52,5%	64,9%	35,1%	100%	-
2012	54,4%	45,6%	71,9%	28,1%	100%	-
2013	57,2%	42,8%	75,3%	24,7%	100%	-
2014	64,7%	35,3%	78,8%	21,2%	100%	-
2015	71,7%	28,3%	81,0%	19,0%	100%	-
2016	76,8%	23,2%	82,5%	17,5%	100%	-
2017	79,9%	20,1%	84,6%	15,4%	100%	-
2018	83,6%	16,4%	85,7%	14,3%	99,8%	0,2%
2019	87,0%	13,0%	86,7%	13,3%	100%	-
2020	89,3%	10,7%	88,1%	11,9%	100%	-

Fonte: Elaborado com base em MEC/Inep/Censo Escolar da Educação Básica - Brasil, 1998 a 2020.

Para a Educação Infantil do estado de MG, por exemplo, nota-se que por muitos anos a prevalência das matrículas foi nos espaços segregados (Escolas especiais/Classes Exclusivas), ocorrendo a inversão recentemente no ano de 2012. Para o Ensino Fundamental, em 2006 as matrículas em espaços comuns superam os espaços exclusivos, visto que para os anos anteriores a maioria das matrículas permaneceu nas Escolas Exclusivamente Especializadas. No entanto, em 2007 ocorre nova inversão quando as matrículas em espaços segregados volta a superar as matrículas nos espaços comuns, porém, a partir de 2008 os espaços comuns ocupam a maioria, permanecendo até 2020. Já para o Ensino Médio durante todo o período, as matrículas em classes comuns manteve a prevalência e sempre em quantidades significativamente maiores que as matrículas em espaços exclusivos.

Embora os dados de matrículas do PAEE no Ensino Médio sejam consideravelmente inferiores em MG em relação às demais etapas, os resultados indicam que essa etapa foi a primeira a conseguir universalizar as matrículas em classes comuns, considerando o contexto local de MG.

Considerações finais

O estado mineiro tem em suas raízes históricas a criação de instituições especializadas para atender o PAEE, além de personalidades pioneiras as quais deixaram sua marca na história da Educação Especial, como por exemplo Helena Antipoff. Esse capítulo se propôs a traçar um panorama da configuração da Educação Especial no estado de Minas Gerais, trazendo também alguns elementos históricos. Consideramos que tal objetivo foi atingido, no entanto, novos estudos são válidos contemplando outros elementos e discussões.

A partir dos dados e das discussões apresentados, reiteramos a importância de investimento em políticas públicas no estado de forma a universalizar a escolarização dos estudantes do PAEE nas escolas regulares e de impulsionar ações e programas que visam à permanência e o aprendizado desses estudantes nesses espaços, consequentemente, investindo na formação de professores, com uma construção de uma cultura inclusiva nas escolas.

Essa universalização é inquestionável, visto que a partir dos dados nota-se uma diminuição das matrículas do PAEE na Educação Infantil e, historicamente, o estado registra baixo índice de matrículas desses estudantes no Ensino Médio. Embora o enfoque da política nacional atual recaia na oferta do AEE como modelo de serviço tamanho único para inclusão escolar na escola regular, a literatura aponta outras possibilidades que visam otimizar a atuação do professor regente quando o planejamento e atuação ocorrem na perspectiva da colaboração (MENDES, ZERBATO, TORRES, SANTOS, 2020; MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014), e ainda estratégias (SANTOS, MENDES, 2021; ZERBATO, MENDES, 2021) são apontadas como potenciais aliadas para gestão do currículo numa perspectiva que contemple a diversidade característica da natureza humana.

Em tempo, é preciso atenção quanto aos investimentos destinados à Educação Especial, isso porque, segundo relatório elaborado por um grupo de deputados federais (Comex/MEC -

Comissão Externa de acompanhamento do Ministério da Educação) que acompanham as ações e gastos do Ministério da Educação e que foi publicado recentemente, não houve investimento satisfatório destinado à Educação Especial no país durante o período de 2019-2021, principalmente, no que se refere à destinação de recursos para os programas de Salas de Recursos Multifuncionais e programa Escola Acessível.

Em contrapartida, o mesmo relatório revela o esforço do Governo Federal para aprovação do Decreto nº. 10.502 de 2020 denominada de Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida¹⁷, indicando um projeto de política de segregação e exclusão que busca ser (re)instaurada no país. Os resultados desse relatório são problemáticos, uma vez que comprometem diretamente os estados e municípios na manutenção dos investimentos direcionados para a Educação Especial, logo, o estado de MG certamente sentirá os reflexos.

É importante, ainda, monitoramento constante quanto as tentativas do país em devolver o protagonismo às instituições especializadas no que diz respeito à escolarização do PAEE, o que a ciência demonstrou historicamente como uma perspectiva ineficaz (BUENO, 2016; MENDES, 2019) no que diz respeito a plena oferta de escolarização para o PAEE. E, considerando que Minas Gerais tem histórico na manutenção de Escolas e Instituições especializadas, a aprovação de uma política nos moldes do decreto nº. 10.502 (BRASIL, 2020) pode ser uma motivação para o estado reconfigurar sua política segundo o que pressupõe o decreto.

Concordamos com Mendes (2019), no sentido de que não há necessidade de extinção de serviços especializados, porém, há necessidade de uma política que defina com clareza os papéis dos serviços existentes a serem destinados ao PAEE não tirando a escola regular como figura prioritária desse processo, visto que a

¹⁷ Até a data de finalização da escrita desse capítulo o Decreto encontrava-se suspenso, a partir de decisão do Supremo Tribunal Federal (STF).

maior parte dos estudantes PAEE pode e deve ser escolarizada nesse espaço, garantindo seu direito fundamental à Educação.

Além disso, a intersetorialidade é necessária em muitos aspectos, pois é papel dela também ajudar na garantia e no acesso aos direitos sociais básicos das pessoas e, portanto, a articulação entre esses serviços é fundamental.

Referências

BORGES, A. A.; CAMPOS, R. H.; FREITAS, P. V. (Orgs). **Três fases da educação especial em Minas Gerais: um resgate iconográfico**. 1. ed. FAE/UFMG, 249p. 2020.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/Secretaria Especial de Editoração e Publicações. 1988.

BRASIL. **Decreto n. 10.502**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 01 out. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2013: resumo técnico**. Brasília, DF: Inep, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da Educação Básica 1998-2020**. Brasília: Inep, 1998-2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>.

BRASIL. **Lei Federal n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. **Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção I, p.17. 2009.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: Questões conceituais e de atualidade São Paulo: EDUC, 2016.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

JANNUZZI, P. de M. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações. 4. ed. Campinas, SP: Alínea, 2009.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores, SP, 2006.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.24, p.51-68, 2018.

MARINHO, C.; OMOTE, S. Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v.30, p. 629–641, 2017.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 34, n. 93, p. 175-189, 2014.

- MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 22, 2019.
- MENDES, E. G. Deficiência Mental: um rótulo a procura de significado. **Vivência (UFRN)**, Florianópolis, v. 18, p. 9-23, 1996.
- MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar**. 1. ed. São Carlos - SP: EDUFSCar, v. 1. 160p. 2014.
- MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P.; TORRES, J. P.; SANTOS, V. (Orgs.). **Da Teoria à Práxis: Vivenciando a Colaboração no Dia a Dia Escolar**. 1. ed. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, v. 1. 172p. 2020.
- MINAS GERAIS. **Orientação SD nº 01/2005** - orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. Publicada no diário oficial de MG em 09 de abril de 2005.
- MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.256 de 09 de janeiro de 2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. 2020.
- MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.496/2020**. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI), da Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais. Secretaria do Estado de Educação, Belo Horizonte, 2021.
- REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, 2018.
- RELATÓRIO CEXMEC, 2021. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2118141

SANTOS, K. S.; MENDES, E. G. Ensinar a todos e a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. **Teias**, v. 22, p. 40-50, 2021.

SANTOS, V.; MENDES, E. G. Análise da política de inclusão escolar em um município na perspectiva de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp. 2, p. 1325-1342, 2021.

SARAIVA, A. M. A.; TORRES, J. P.; ROCHA, F. M. **A educação da primeira infância no Brasil**: tendências, desafios e cenários atuais. In: OLIVEIRA, J. P.; MATA, S. P.; BLANCO, M. B. (Orgs.) Educação Infantil, Linguagem e Inclusão Escolar. São Carlos/SP: Editora De Castro, 2021.

ZERBATO, A.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e pesquisa**, v. 47, p. 1-19, 2021.

Educação inclusiva em Marabá-Pará: avaliações de professores do ensino comum sobre o contexto de práticas

Lucélia Cardoso Cavalcante
Tarcila Marcelle Virtuozo de Lima
Henrique Silva de Souza

Introdução

As políticas públicas precisam ser acompanhadas e avaliadas de forma sistemática, e neste estudo, destacamos o Plano Nacional de Educação - 2014-2024 (BRASIL, 2014), como uma política importante em vigor na área educacional, que se compromete com princípios inclusivos, em sua Meta 4, estabelecendo a necessidade de universalizar, ao PAEE o acesso à educação básica, portanto, na faixa de escolaridade obrigatória (dos quatro aos dezessete anos) e a garantia do acesso ao atendimento educacional especializado - AEE, ofertado preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais - SRMs - de escolas comuns (BRASIL, 2014).

Em vista do cenário de demandas por pesquisas que avaliem e acompanhem metas do PNE, Mendes (2018) propõe o projeto de pesquisa em Rede Nacional intitulado: “Desenvolvimento de Processos de Avaliação e Monitoramento acerca de Políticas de Inclusão Escolar em Contextos Municipais”, no qual buscou desenvolver procedimentos e instrumentos de avaliação que pudessem contribuir com esse acompanhamento da meta 4 no transcorrer de 10 anos de (2014 - 2024), tendo como objetivo “desenvolver e aperfeiçoar instrumentos de avaliação e acompanhamento da política de inclusão escolar, em contextos

municipais, a partir do referencial analítico da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP)” (MENDES, 2018, p. 4).

O estudo aqui descrito, desenvolveu-se via projeto de pesquisa: “Avaliação e monitoramento de políticas de inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial em municípios do sul e sudeste do Pará” (2019 – 2022)¹⁸, com o qual se tem sistematizado análises sobre a efetivação da Meta 4 do PNE no município de Marabá-PA. Questiona-se aqui: Se as estratégias da meta 4 do plano nacional de educação estão sendo implementadas possibilitando uma inclusão escolar efetiva de alunos com deficiência no ensino fundamental em escolas municipais em Marabá? E como esse processo tem se desenvolvido no contexto das práticas? Que desafios e conquistas tem se evidenciado a partir da ótica dos professores do ensino comum? Objetivou-se analisar como tem se efetivado os preceitos da Meta 4 do Plano Nacional de Educação – PNE – e que estratégias têm sido aplicadas no município de Marabá a partir dos olhares de professores do ensino comum. Assim, o foco na análise refere-se à política no contexto das práticas significadas por estes professores, adotando-se como diretrizes a abordagem do ciclo de políticas (ACP) de Stephen J. Ball.

A política abordada como objeto de análise, precisa ser compreendida como constituída por diferentes vozes, perspectivas e posições de atores que a vivenciam, segundo Ball, Maguire e Braun (2016). Por esta razão, identificamos diferentes atores no processo de inclusão educacional nas instituições de ensino e de AEE no Brasil.

Mendes, Santos e Branco (2022, p. 15) analisam que as políticas públicas envolvem:

[...] um contíguo de decisões, tomadas com o objetivo de responder às demandas governamentais, que se inter-relacionam e que são adotadas por atores ou grupo de atores políticos, sendo elas

¹⁸ Cadastrado na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, sob a coordenação da profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante.

constituídas por metas e maneiras que viabilizem a execução de uma determinada situação.

A avaliação que professores do ensino comum realizam sobre a implementação da educação inclusiva no atendimento às demandas de escolarização e apoio especializado de alunos PAEE do Sistema Público Municipal de Ensino de Marabá-PA, é fundamental para se acompanhar a efetividade da meta 4 do Plano Nacional de Educação - 2014 a 2024 e seu desenvolvimento na referida realidade educacional.

Nos últimos quatro anos têm se intensificado estudos que versam sobre indicadores educacionais relacionados a efetivação da política de educação inclusiva, (SANTOS, 2020; BRANCO, 2020; SEBIN, 2021; FERREIRA, 2021; MENDES; SANTOS; BRANCO, 2022), evidenciando avanços, limites, possibilidades e indicadores cruciais para fundamentar políticas públicas. Da concepção da política (PNE) até sua implementação real na prática.

Considera-se que a abordagem de ciclo de políticas – ACP – é uma base analítica bastante coerente para analisar “[...] programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48), há contextos interrelacionados e tratados de forma dialética que lança diretrizes para avaliarmos os impactos de processo de implementação da Meta 4 no município alvo do estudo.

Segundo Bowe, Ball e Gold (1992) há três contextos a considerarmos: contexto de influência, contexto da produção do texto e o contexto da prática. Isto exposto, os professores do ensino comum, responsáveis pelo processo de escolarização dos alunos PAEE, vivenciam no contexto da prática educacional a dinâmica de desenvolvimento das estratégias capazes de atender preceitos da meta 4 (BRASIL, 2014) e são vozes que precisam ser ouvidas.

Desenvolvimento

O Mapeamento sobre o cumprimento da meta 4 do PNE no contexto das práticas, sob o olhar dos professores atuantes no ensino comum de escolas municipais do município de Marabá-PA, por meio da aplicação de questionários, possibilitaram identificar e entender aspectos da realidade no cotidiano vivido pelos alunos PAEE.

As diretrizes metodológicas se assentam na abordagem do ciclo de política (ACP) de Ball e Bowe (1992), que aborda três contextos: o de influência, produção de texto e o de prática no que concerne às políticas (MAINARDES; MARCONDES, 2009). O contexto de influência, consideramos os documentos legais e demais documentos diretivos que fundamentam os princípios da educação inclusiva. A produção de texto, centramos nosso olhar na exploração dos documentos loco-regionais que expressam como os sistemas de ensino interpretam e materializam em suas políticas locais, e, por fim, contextos da prática significados pelos atores.

O estudo aqui descrito, delineou-se conforme as seguintes etapas:

1ª Etapa: Condução dos procedimentos éticos: aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)¹⁹, aprovado pela coordenação nacional do Projeto de Pesquisa em Rede. Autorização da pesquisa pelo Secretaria Municipal de Educação – SEMED – de Marabá. Apresentação da pesquisa por escolas com a entrega e explicações do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2ª Etapa: Orientações aos participantes do estudo sobre o preenchimento do instrumento de pesquisa: Questionário de Avaliação da Política de Inclusão Escolar: Professor do Ensino Comum²⁰, organizado com questões fechadas voltadas

¹⁹ O projeto inicial foi submetido e aprovado no Comitê de Ética de Tratamento de Seres Humanos. CAEE: 68140317.9.0000.5504, tendo como pesquisadora responsável a Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes da UFSCar.

²⁰ Questionário sistematizado e validado por um grupo de professores que integram o Projeto de Pesquisa: Desenvolvimento de Processos de Avaliação e Monitoramento acerca de Políticas de Inclusão Escolar. Projeto Submetido a

especificamente para avaliação de professores do ensino comum. O questionário foi organizado via *googleforms*²¹ e os professores foram contatados via redes sociais: *twitter*, *instagram* e, principalmente, o *WhatsApp* – pelo contexto de pandemia pela Covid-19 que exigiu o isolamento social da população brasileira.

3ª Etapa: Tratamento dos dados, tabulação e sistematização dos resultados da pesquisa e análises sobre ciclos de políticas no Sistema Público Municipal de Marabá.

Participaram 62 (sessenta e dois) professores que atuam no ensino comum do Ensino Fundamental em turmas de 1º ao 9º ano das 32 escolas municipais de Marabá-PA.

Instrumentos de Pesquisa

a) **Questionário:** instrumento elaborado por um conjunto de pesquisadores²² foi estruturado com questões fechadas direcionados aos professores ensino comum.

b) **Roteiro de Entrevista com gestora:** instrumento elaborado com a finalidade de obter informações mais gerais sobre os cenários da política de educação inclusiva no sistema de ensino de Marabá-PA, com vistas a complementar a informações e conteúdo das respostas das professoras.

Procedimentos de análises de dados

Os dados foram sistematizados com base em sua natureza de informações quantitativas e qualitativas produzidas com base nos resultados dos dados reunidos a partir de 62 (sessenta e duas)

Chamada MCTIC/CNPq No 28/2018 - Universal. São Carlos, setembro de 2018. (MENDES).

²¹ Link do questionário: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeZvY1HnMLR400b5wFLubOfnuwk4rbmNLGUGYk63r3zD01mQ/viewform>

²² Autoria: Vivian Santos, Ana Paula Silva Cantarelli, Lais Paloma de Oliveira, Gabriela Tannús-Valadão, Enicéia Gonçalves Mendes, Cristina Broglia Feitosa Lacerda (VERSÃO 2017).

respostas. Os resultados estão dispostos a partir de dois eixos temáticos para análises, a saber: a) Contextos da prática: desafios para o cumprimento da Meta 4 do PNE na ótica dos professores do ensino comum; b) Conquistas evidentes no processo de inclusão escolar de alunos PAEE.

Contextos da prática: Desafios para o cumprimento da Meta 4 do PNE na ótica dos professores do ensino comum

No que concerne a leitura dos professores participantes do estudo, uma condição precípua para a efetividade os princípios da educação inclusiva é a garantia de formação inicial e continuada de professores. Ao examinarmos as estratégias estipuladas para o alcance da consolidação da Meta 4 do PNE, tem-se:

4.3) [...] e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; (BRASIL, 2014).

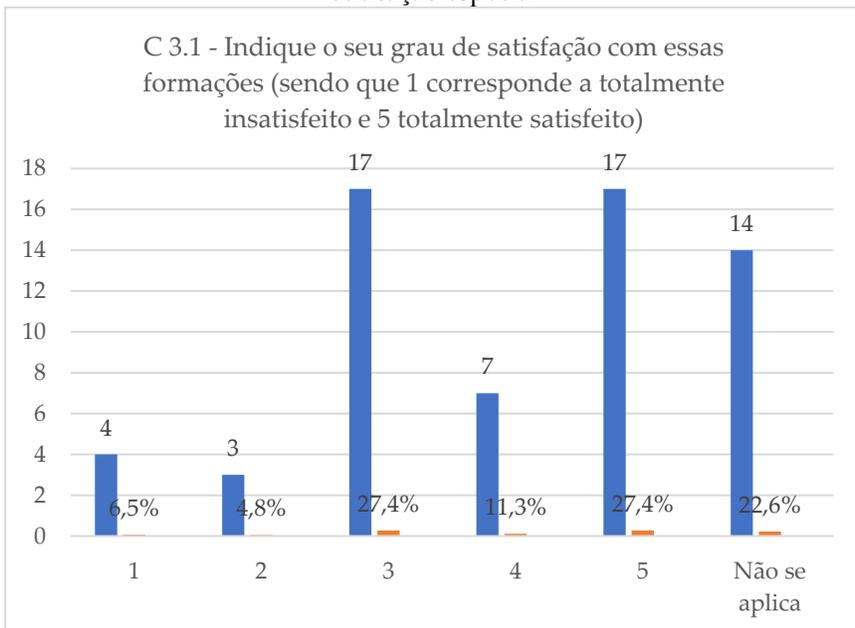
Os professores do ensino comum, revelam em suas respostas haver poucos espaços de formação continuada. Do total de 62 professores, 21 informaram que houve formações com as temáticas da área de educação especial, contudo, há mais de um ano, evidenciando uma descontinuidade nas formações necessárias à consolidação do atendimento educacional especializado e das práticas pedagógicas inclusivas. Assim como 21 do total de professores, informaram que essas formações das quais participaram contemplavam temáticas e que as mesmas ocorreram nos últimos doze meses. Por outro lado, 15 professores responderam não terem recebidos nenhum tipo de formação conteúdos voltados para atender as necessidades específicas deste alunado e 5 não souberam informar. Cabe uma problematização a esta estratégia centrada na formação de professores especializados, para o AEE, não fazendo menção ao professor do ensino comum.

De acordo com a Coordenação da Educação Especial -SEMED do município, em entrevista no ano de 2021, houve a oferta de um curso de aperfeiçoamento de formação do Programa Capacitar Para Incluir do Projeto TEA (em 2021), participaram 50 profissionais selecionados, entre professores da sala de recursos multifuncional e mediadores. Esta informação corrobora com a estratégia 4.3, centrado apenas nos profissionais já especializados. Permanecendo poucas oportunidades de formação para professores que atuam no ensino comum, diretamente com a escolarização dos alunos PAEE. Situação este que possivelmente se coaduna com a declaração a seguir, da Coordenação de Educação Especial do município:

As formações estão contempladas no calendário de atividades da SEMED durante todo o ano letivo. No geral as mesmas acontecem de forma trimestral. Os programas contemplam momentos formativos com os professores do ensino comum, com temáticas mais voltadas para a organização de práticas pedagógicas mais inclusivas e momentos formativos com os professores das Salas de Recursos Multifuncional com temáticas específica para a intervenção pedagógica junto ao aluno conforme as especificidades de cada tipo de deficiência. (Entrevista com a Coordenadora, 2021).

Sendo a formação inicial e continuada um dos pilares para materialidade dos princípios da educação inclusiva para a inclusão escolar de alunos PAEE, é essencial avaliar quanto a indicadores de satisfação do professorado que atua diretamente com o PAEE. Assim, quanto ao grau de satisfação dos professores do ensino comum sobre as formações continuadas ofertadas que abrangeram temáticas da educação especial, numa escala de 1 a 5, na qual 1, refere-se ao grau de totalmente insuficiente e 5, totalmente suficiente, temos:

Gráfico 1 -Avaliação dos professores do ensino comum a respeito da formação continuada fornecida pelo município com temáticas da educação especial



Fonte: Elaboração própria da autoria do trabalho com base no questionário aplicado aos professores do ensino comum (2021).

Apesar de termos manifestações de satisfação entre os professores é notória uma insatisfação presente nas análises realizadas pelos professores participantes do estudo, tal como o excerto da avaliação feita pela professora Fernanda em uma de suas respostas:

Acredito que muito ainda precisa ser feito para uma significativa inclusão nos ambientes escolares. As formações são poucas. São designados "postos" dos quais cada um fica em seu segmento, enquanto o/a aluno/a não pode/nem tem como esperar até que o/a professor/a se adaptem, conheçam, busquem formas de trabalhar com as diferentes especialidades. Enquanto deveria haver uma formação desde o começo, interdisciplinar, para o professor, só quando está com um/a aluno/a especial, que vai ter um mínimo de

noção, como atuar. As formações deveriam ser paralelas, inclusivas (Professora do ensino comum - Fernanda).

Outro professor, de uma instituição distinta, também explica:

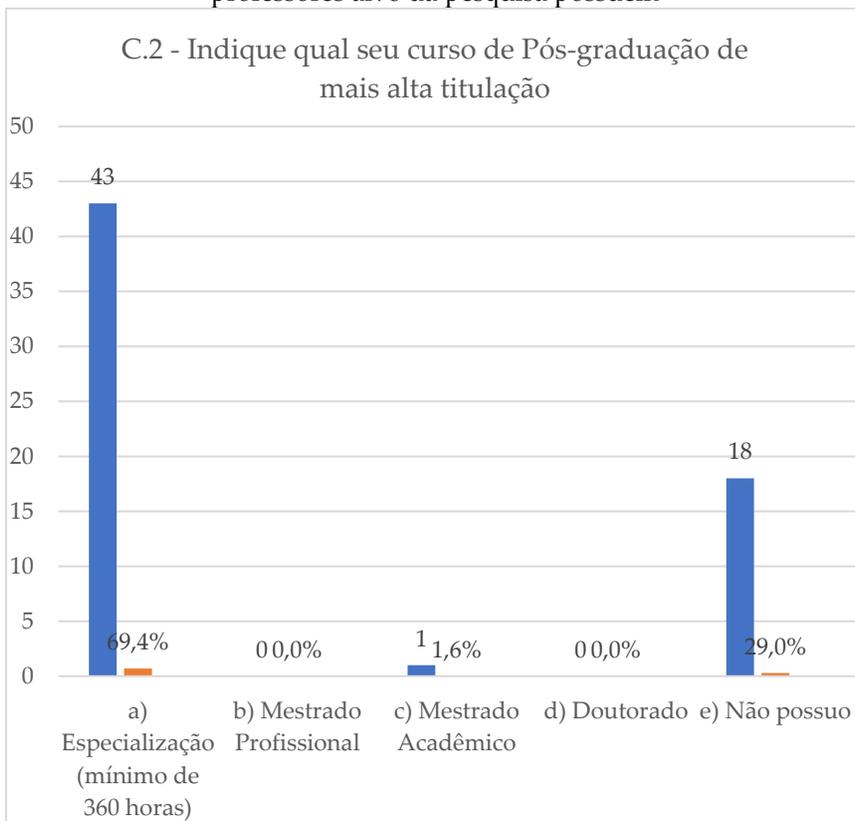
É importante destacar que a maioria dos professores não receberam formação específica e os que receberam não coincide com os alunos especiais da escola (ex recebi formação para alunos surdos, porém não escola não tem nenhum aluno surdo), cada aluno tem uma especificidade diferente e não recebemos treinamento e na maioria nem sabemos qual tipo de deficiência, o professor deve se virar!! (Professor do ensino comum - Luiz).

A formação dos profissionais da educação também é um dos focos da meta 15 do PNE, ressaltada na estratégia 15.5 a importância e necessidade de formação de professores para atuarem na educação especial, além da meta 1 ter como estratégia:

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2014, p. 5).

Segundo Rabelo (2016), as lacunas na formação inicial trazem implicações gerando necessidades formativas, assim se criam expectativas de que a formação continuada possa responder a essas demandas. A formação continuada em nível de pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, originam-se de iniciativas de outras instituições públicas ou privadas. Cabendo na esteira destes debates, pontuar que cabe aos governos (federal, estadual e municipal) a responsabilidade pela implementação das políticas localmente e a formação continuada é um programa necessário de ser assumido com continuidade. Ao consultarmos os professores sobre suas titulações, informaram:

Gráfico 2: Indicação de pós-graduação de mais alta titulação que os professores alvo da pesquisa possuem



Fonte: Elaboração própria da autoria do trabalho com base no questionário aplicado aos professores do ensino comum (2021).

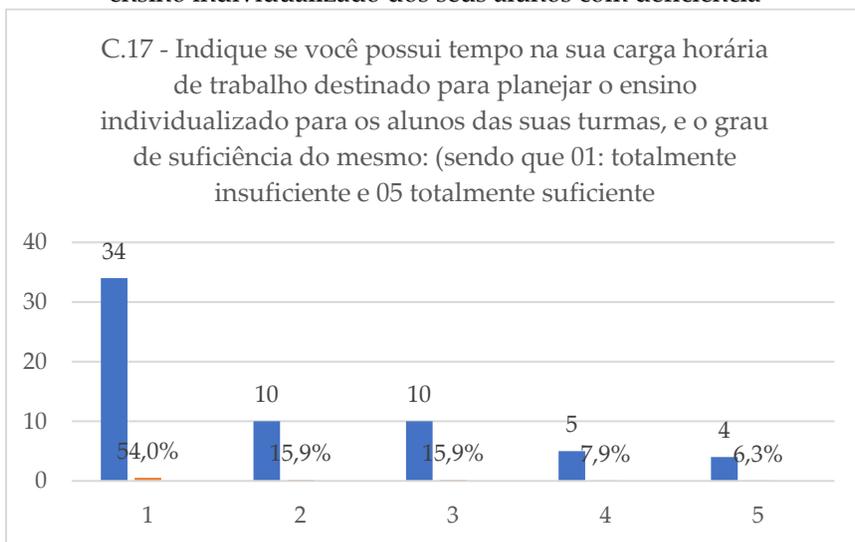
Identifica-se ainda um percentil significativo de professores com especialização e por outro lado, uma incidência preocupante de professores que ainda não tiveram oportunidades em cursar, não somente especialização, como cursos de mestrados e doutorados. O que aponta para a necessidade de que se promova programas de formação continuada que contemple temáticas que atenda as demandas da prática pedagógica no contexto de consolidação dos princípios da educação inclusiva.

Referente a institucionalização dos pressupostos da educação inclusiva no contexto das escolas de Marabá-PA, foi enfatizado o Projeto Político Pedagógico – PPP – e seu conteúdo no que se refere ao atendimento do direito à educação para o público de alunos apoiados pela educação especial. Mediante ao que informaram os professores participantes da pesquisa, 35 deles afirmaram que consta no PPP, itens destinados à inclusão. E 22 professores, informaram que o PPP da escola prevê de forma específica, a articulação entre o professor do AEE com o do ensino comum. Quanto aos procedimentos de adaptação de avaliações executadas na classe comum voltados ao PAEE, 15 professores afirmaram que o PPP registra essas preocupações, além de que 5 informaram que o PPP prevê a existência de profissionais de apoio quando necessário aos alunos PAEE. Apenas 1 afirmou que o PPP prevê a proposta de educação bilíngue para alunos com surdez, 6 não souberam informar.

Tendo essas informações como base, nota-se que se mostra ainda incipiente o processo de consolidação dos princípios da educação inclusiva nos sistemas escolares de ensino.

Outro desafio bastante evidente na pesquisa, refere-se à ausência de tempo na carga horária de trabalho, para que os professores pudessem utilizar para o planejamento educacional individualizado dos seus alunos com deficiência. Do total dos respondentes, 54,8% dos afirmam não ter tempo para o desenvolvimento do referido plano.

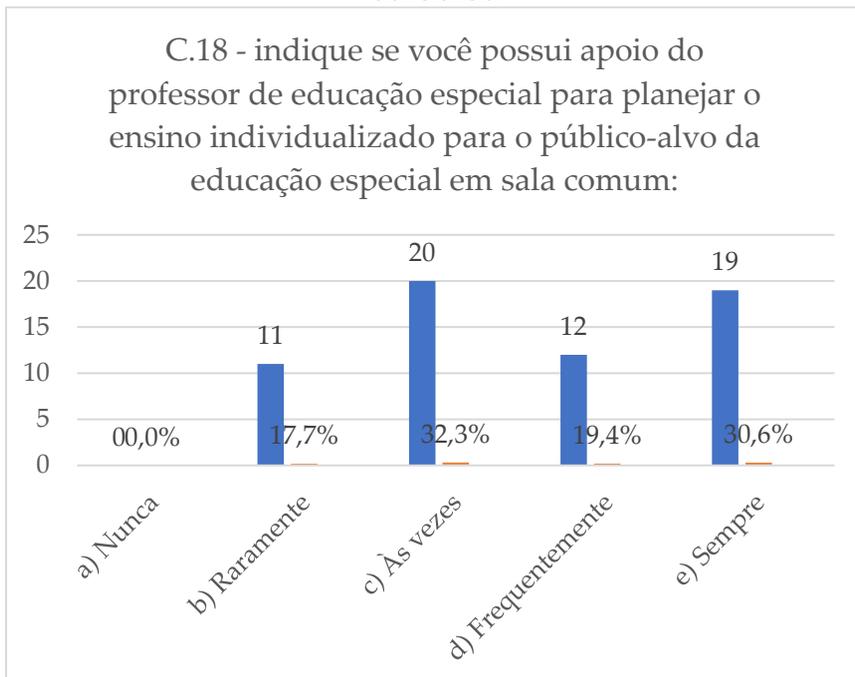
Gráfico 3: Indicação de carga horária suficiente/insuficiente utilizada pelos professores do ensino comum destinada ao planejamento do ensino individualizado dos seus alunos com deficiência



Fonte: Elaboração própria das autoras a partir do questionário aplicado aos professores do ensino comum (2021).

Quanto à frequência com a qual os professores do ensino comum recebem apoio dos professores da sala de recursos na elaboração de planejamento individualizado ao aluno com deficiência, os professores informaram:

Gráfico 4: Indicação da frequência de apoio que o professor do ensino comum recebe do professor do atendimento educacional especializado para criar o planejamento individualizado de seus alunos com deficiência



Fonte: Elaboração própria das autoras a partir do questionário aplicado aos professores do ensino comum (2021).

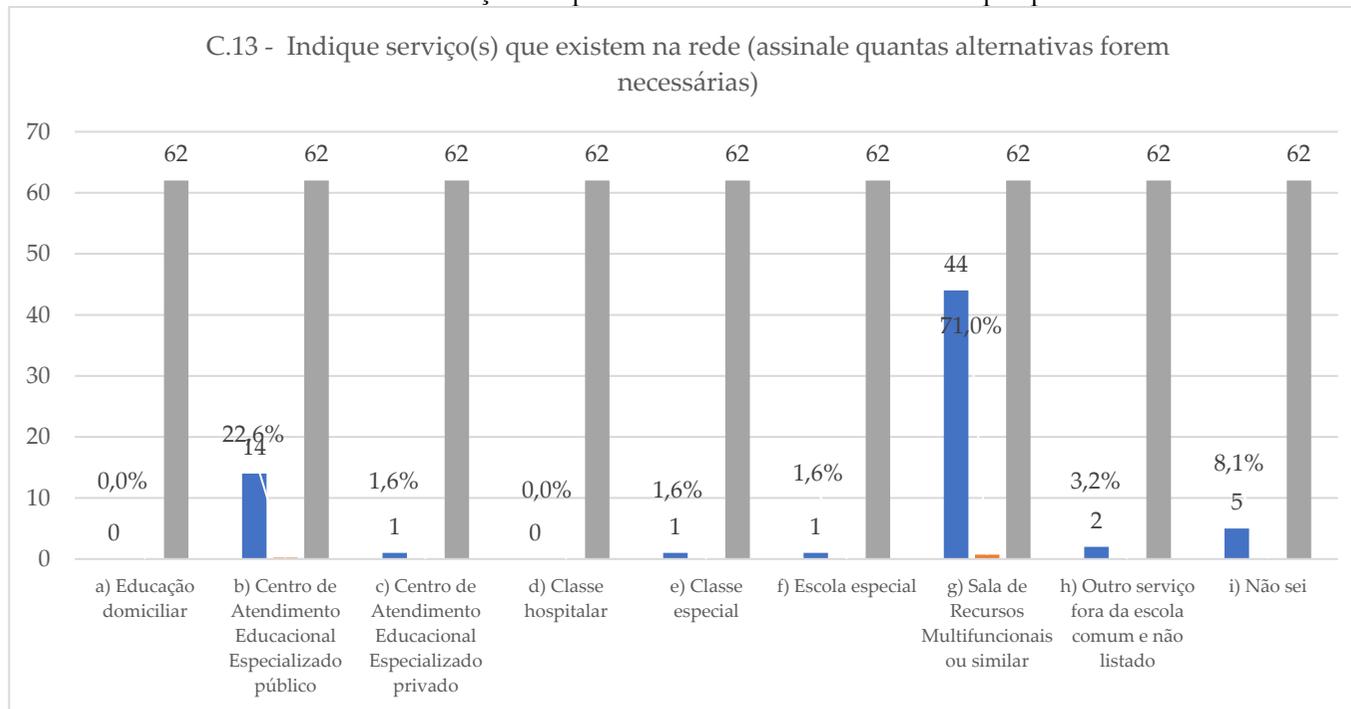
De acordo com Rabelo (2012), esse trabalho em conjunto é essencial para o processo de inclusão escolar efetivo com o uso do PEI. Ao mesmo tempo em que o ensino colaborativo é uma das estratégias eficazes, em que o professor do ensino comum trabalha juntamente com o professor do AEE em prol da inclusão escolar do aluno com PAEE.

Considerando a estratégia 4.13 da Meta 4 do PNE, as redes de apoios colaborativos são essenciais para a garantia das condições de acessibilidade:

4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares (BRASIL, 2014).

Os professores participantes da pesquisa, foram também questionados sobre quais serviços de apoio ao aluno PAEE são oferecidos em rede pela Sistema Municipal de Ensino de Marabá a qual são vinculados, logo, obteve-se como resposta:

Gráfico 5: - Serviços de apoio existentes nas escolas alvo da pesquisa²³

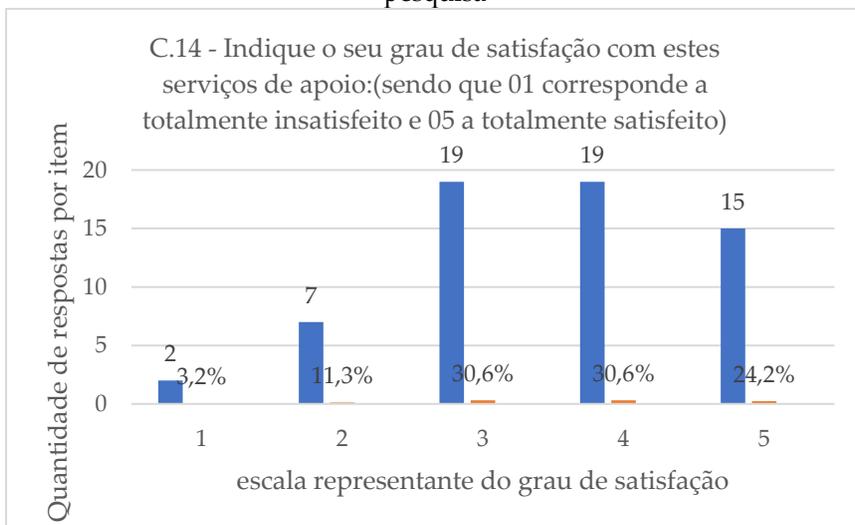


Fonte: Elaboração própria das autoras a partir do questionário aplicado aos professores do ensino comum (2021).

²³ OBS: Os 62 respondentes forneceram 68 respostas, devido a possibilidade de marcar mais de um item.

Com a finalidade de atender as demandas inclusivas das escolas, as turmas de educação básica precisam se modificar de forma qualitativa e quantitativa, da mesma forma que todo o ambiente escolar, para oferecer um ambiente de ensino, aprendizagem e desenvolvimento global por meio das práticas pedagógicas inclusivas, para tanto os apoios especializados são fundamentais. Diante deste contexto, quando questionados sobre seu grau de satisfação com os serviços de apoio prestados em rede, os professores expressaram:

Gráfico 6: Grau de satisfação dos professores do ensino comum em relação aos serviços de apoio ofertados pelas instituições alvo da pesquisa



Fonte: Elaboração própria das autoras a partir do questionário aplicado aos professores do ensino comum (2021).

No geral, o índice satisfação é considerável entre 3 a 5, o que evidencia qualidade nos serviços de apoios especializados, que pode favorecer melhores condições para a escolarização qualificada e acessível dos alunos PAEE. O que indica que a estratégia 4.4 da Meta 4 do PNE, tem sido implementada, com alguns limites quando se analisa em sua totalidade

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

Como mostra os tipos de apoio majoritários, tem-se que apenas 16,1% recebem apoio de Acompanhante/Atendente pessoal/Profissional de Apoio, e 59,7% dos alunos com deficiência, recebem apoio de estagiários (graduandos de licenciaturas de instituições de ensino superior, públicas e/ou privadas), para Mendes (2010) há inúmeras problemáticas a serem consideradas, a formação inicial e continuada, a contratação e concursos públicos de profissionais, a existência de uma equipe multidisciplinar e a escassez de materiais didáticos acessíveis figuram ainda como atuação de descasos dos governos no Brasil.

Bezerra e Vicente (2017) apontam críticas ao papel assumido por estagiários como responsável direto pelo aluno com deficiência no contexto das práticas. Exige-se dele atuação como profissional de apoio, contudo, sem que este tenha formação de cuidador e cursos de primeiros socorros e ainda, cumpre destacar que esta atuação deve contar com direitos profissionais assegurados e plano de carreira.

Quando questionados a respeito do seu grau de satisfação com os serviços de apoio dentro da sala de aula, os professores ilustraram diferentes graus de satisfação, 29% estão totalmente satisfeitos e 27,6% em nível 3 de satisfação, numa escala de 1 a 5. Ao analisarmos os diferentes olhares dos professores sobre como tem sido instituída a política nacional de educação especial inclusiva nas escolas públicas municipais de Marabá-PA, fica clarividente que tem havido ações importantes no sentido de efetivar a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (MAINARDES, 2006).

Existe um conjunto de estratégias que precisam ser efetivadas de modo a garantir o direito de todos os alunos à educação,

contudo há obstáculos para a consolidação deste processo de forma qualificada. É o que nos evidencia a avaliação de professores do ensino comum, pontuando alguns desafios para essa materialidade da Meta 4 do PNE.

Conquistas evidentes no processo de inclusão escolar de alunos PAEE

É possível apontar o desenvolvimento de estratégias relacionadas à matrícula dos estudantes PAEE nas instituições de ensino e o avanço na implantação de salas de recursos multifuncionais para a oferta do AEE:

4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno; (BRASIL, 2014).

O aumento das matrículas no sistema de ensino investigado, cresceu significativamente de 2010 a 2020, saltando de 490 para 1.371 de alunos PAEE matriculados na rede municipal de ensino na educação básica, recebendo AEE no contraturno nas salas de recursos multifuncionais implantadas nas escolas.

Tabela 1 - Matrículas de estudantes PAEE no município de Marabá-PA, no período de 2010 a 2020.

ANO DE MATRÍCULA	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL		EJA FUNDAMENTAL	TOTAL
	CRECHE	PRÉ ESCOLA	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS		
2010	3	18	319	116	34	490
2011	1	24	417	137	29	608
2012	2	36	495	190	33	756
2013	4	25	495	230	40	794
2014	7	39	528	250	63	887
2015	3	48	608	295	73	1.027
2016	13	44	563	311	70	1.001
2017	11	54	651	332	60	1.108
2018	13	72	652	394	77	1.208
2019	21	90	654	413	63	1.241
2020	22	99	679	493	78	1.371

Fonte: Deed/Inep/MEC. Censo Escolar da Educação Básica PAEE: 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020.]

De acordo com a Coordenadora de Educação Especial do município de Marabá, ao longo dos anos, o município avançou no cenário quanto a Educação especial, apresentando 36 salas de recursos multifuncionais em funcionamento e 2 centros pedagógicos: Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez (CAES) e o Centro de apoio pedagógico a deficientes visuais (CAP). O departamento de Educação Especial da SEMED, possui uma equipe multiprofissional que realiza triagens nas escolas do município, com intuito de identificar alunos com suspeita de deficiência e encaminhá-las para os trâmites da emissão de laudo, promovendo assessoria às escolas que precisam de orientação quanto aos alunos com deficiência. Neste contexto, há previsões futuras para a inauguração de um terceiro centro: espaço pedagógico especializado para alunos Autistas.

A SEMED tem buscado cumprir as estratégias através da ampliação do quantitativo de sala de recurso multifuncional, ampliação do quadro de estagiários e profissional mediador escolar, projetos de formação continuada e acompanhamento e orientação de formas sistemáticas a todas as escolas da rede municipal de ensino.

4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas. (BRASIL, 2014).

Dentre as estratégias da meta 4, há a da importância da articulação das redes de ensino com instituições de apoio e afins:

[...] estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; (BRASIL, 2014).

Em entrevista com a Coordenadora da Educação Especial do Município, foi afirmado que há parcerias intersetoriais para o serviço de apoio aos alunos com deficiência matriculados na rede básica de ensino, como por exemplo a Secretaria de Saúde, Secretaria de Assistência Social, Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE, Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Instituições de Ensino Superior (Públicas e Particulares) dentre outras.

Observa-se assim, que os direitos singulares dos alunos surdos, precisam ser atendidas, a partir de estratégias de:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais

- LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos.

4.13) (...) tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. (BRASIL, 2014).

Quanto à especificidade do público de alunos com deficiência visual, os professores informaram o sobre o uso do braile para alunos cegos e tamanho da fonte para alunos com baixa visão. 12,7% das professoras não utilizam; 23,8% utilizam sempre, 54% usam recursos quando necessário, 9,5% dos professores, informaram não ser necessária a utilização em sala de aula com alunos com deficiência visual.

Foi questionado aos professores do ensino comum se eles recebem algum auxílio de algum profissional de apoio que ajude a proporcionar a inclusão de alunos com surdez e cegueira, e 50% afirmaram que possuem esse apoio, 11,3% utilizam sempre e 38,7% usam quando se faz necessário. 37,1% não utilizam, o que é bem menos da metade, pois 14,5% afirmam que este apoio não se faz necessário.

Os professores foram questionados se têm conhecimento sobre equipamentos/recursos tecnológicos que atendam às necessidades pedagógicas dos seus alunos público-alvo da educação especial, entre os quais, 12,9% afirmam saber muito acima do necessário, 22,6% afirmam ter bastante conhecimento neste assunto, 45,2% afirmam saber o suficiente, mas que podem aprender mais, 17,7% afirmam ter pouquíssimo conhecimento no assunto e 4,8% afirmam não ter nenhum conhecimento sobre. Neste sentido, Mendes (2010, p. 40) defende que para uma inclusão eficaz, é imprescindível "utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio".

Para os professores participantes, ao avaliarem seus alunos PAEE, apontaram alguns critérios: 31 professores consideram mais importante neste contexto a autonomia e vida diária do aluno, 24 consideram mais importante o desenvolvimento de habilidades sociais, 19 acreditam que cumprir os objetivos do plano individualizado do estudante é mais importante e 5 focam a avaliação nas expectativas de aprendizagem do currículo. Para conceder a nota

que constará no boletim dos estudantes, 32 professores veem como parâmetro essencial a interação com os demais colegas, 24 acham mais importante ver como é o aluno com ele mesmo, 10 acreditam que o parâmetro imprescindível é o currículo.

Por fim, analisa-se um processo de consolidação da política de educação inclusiva iniciada em 2001 (RABELO, 2016), passadas duas décadas, no contexto da prática, as avaliações dos professores do ensino comum evidenciam existir avanços positivos, contudo, ainda há desafios e novas conquistas, nos serviços em educação especial, políticas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais que atuam em redes de apoios especializados, seguridade de condições de trabalhos para que as práticas pedagógicas inclusivas reflitam em escolas e sistemas de fato inclusivos.

Considerações finais

Conforme análises produzidas neste estudo, pode-se inferir que os professores do ensino comum, avaliam ter havido avanços na efetivação da Meta 4 do PNE, havendo inúmeros desafios a serem superados e estratégias a serem desenvolvidas de modo a garantir de fato o funcionamento de sistemas de ensino inclusivo.

O aumento de matrículas é evidente nos últimos anos, como nos revelam os dados, contudo, as matrículas não garantem a inclusão escolar efetiva no contexto das práticas. Cumpre destacar a responsabilidade dos sistemas de ensino para garantir as condições materiais e de recursos humanos para atender as necessidades específicas dos alunos PAEE.

Os espaços de formação continuada ofertados pela SEMED, não considerados insuficientes e merecem uma política de continuidade. As formações se concentram sobremaneira no público de professores do AEE, com menos oportunidades aos professores do ensino comum, o responsável pela promoção do ensino inclusivo. O planejamento educacional individualizado - PEI, é uma ferramenta importante para o desenvolvimento de um

trabalho pedagógico inclusivo, com melhores condições de trabalho e priorização da sistematização conjunta do PEI, para planejar e acompanhar a avaliação dos alunos PAEE.

Conclui-se que a avaliação do ciclo de políticas sobre a implementação da política de educação inclusiva em Marabá-PA, revelam que há avanços fundamentais que têm favorecido um melhor AEE que apoie a inclusão escolar dos alunos PAEE. A criação de Centros especializados, parcerias e convênios tem diversificado as iniciativas de melhorias na educação de alunos com deficiência. Ainda se mostram exíguas as iniciativas de interação intersetores para a efetividade de políticas públicas que garantam condições para a escolarização qualificada de alunos PAEE.

Referências

BRANCO, Ana Paula Silva Cantarelli. **Análise da política de inclusão escolar na perspectiva das famílias de estudantes público-alvo da educação especial**. 205f. Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. 11ª Ed., 1996.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of

the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

FERREIRA, L. **Análise da Política de Inclusão Escolar de Estudantes com Deficiência Intelectual no Município de Marabá-PA**. 179 f. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2021.

LOPES. **Perfil e Atuação dos Profissionais de Apoio à Inclusão Escolar**. UFSCar, 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, jan.-abr. 2009.

MENDES, E. G. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57. Mayo-Agosto, 2010a. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>.

MENDES, E. G. **Desenvolvimento de Processos de Avaliação e Monitoramento acerca de Políticas de Inclusão Escolar**. Projeto Submetido a Chamada MCTIC/CNPq No 28/2018 - Universal/Faixa C - De R\$ 0,00 a R\$ 120.000,00. São Carlos, setembro de 2018.

MENDES, E. G.; SANTOS, V.; BRANCO, A. P. C. **Contextos de influência da política de Educação Especial no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 145p.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão**

escolar. Dissertação (mestrado em ciências humanas).
Universidade Federal de São Carlos. 2012.

RABELO, L. C. C. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado.** Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos - SP, 2016.

RABELO, L. C. C.; OLIVEIRA, I. A.; OLIVEIRA, A. P.
Atendimento Educacional em Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas da Rede Municipal de Marabá- Pará. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚSVADÃO, G. (org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado** - São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015c. 520 p. – (Observatório nacional de educação especial; v.4).

SANTOS, V. **Avaliação da Política de Inclusão Escolar em um Município na perspectiva de Professores.** 178 f. Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2020.

SEBIN, B. R. **O Contexto de Prática da Política de Inclusão na Ótica dos Estudantes do Público-alvo da Educação Especial.** 178 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2020.

VICENTE, B. T.; BEZERRA, G. F. Estagiários e professores regentes como agentes do processo de inclusão escolar: problematizando suas (inter)ações. Florianópolis, **Revista Linhas**, Set/dez. 2017.

Índice remissivo

Acessibilidade 17, 19, 28, 33, 36, 37, 39, 74, 95, 96, 174, 180, 184, 192, 193, 195-197, 235

Atendimento educacional especializado (AEE) 17, 21, 24-26, 35, 36, 39, 40, 46, 73, 87, 91-97, 99, 100, 128, 129, 173, 175, 177, 180, 185, 216, 223, 224, 228, 233, 235, 240, 244, 245

Currículo 9, 19, 26, 33, 35, 36, 37, 38, 74, 105, 114, 129, 191, 216, 243, 244

Deficiência 10-12, 16, 17, 25, 26, 33-40, 43-45, 51-54, 56, 58, 61, 62, 64, 74, 87, 90, 96, 117, 118, 122, 133-141, 144, 145, 147-152, 155, 158, 169, 180, 182, 189-193, 195-197, 201-206, 208, 213, 224, 229, 231, 233-236, 239-243, 245

Educação básica 46, 74, 93, 118, 120, 127, 128, 173, 206-208, 211, 212, 214, 215, 223, 238, 239, 240, 242

Ensino superior 92, 121, 140, 239, 242

Escola 11, 12, 16, 17, 21, 26, 33-35

Família 11, 55, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 72, 74, 84, 89, 91, 95, 100, 110, 117, 119, 120, 121, 122, 123-126, 128, 129, 130, 131, 133-138, 140, 141-152, 156, 161, 173, 175-183, 186, 239, 240

Identidade 11, 107

Inclusão escolar 9, 11, 13, 17, 34, 35, 38, 40, 43-46, 75, 80, 82, 87, 92, 95, 98, 117, 119-130, 133, 135, 137, 139, 142, 149, 150, 174, 175, 180, 185, 186, 189, 190, 191, 196, 197, 201, 208, 213, 216, 223, 224, 226, 228, 229, 235, 240, 244, 245

Prática pedagógica 16, 79, 92, 157, 191, 232

Professor 10, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 24, 25-27, 42, 44-46, 49, 55, 56, 58, 60, 61, 63, 73-76, 79-82, 88, 90, 91-98, 100, 109, 115, 123, 129, 130,

134, 140, 141, 143-145, 147, 148-151, 155-157, 159, 160, 174-185, 203, 204, 206, 216, 223, 224-240, 242-244

Políticas públicas 12, 34, 35, 87, 88, 90, 189, 190, 194, 195, 196, 197, 206, 207, 216, 223, 224, 225, 245

Público-alvo da Educação Especial (PAEE) 9, 11-13, 33, 35, 38, 45, 46, 58, 62, 74-76, 99, 117-130, 135, 173-175, 177, 179, 180, 181, 183, 184-186, 191, 201, 202, 207-214, 216-218, 223-225, 226, 228, 229, 233, 235, 236, 238, 240, 241, 243-245

Modelo social 12, 189, 191, 192, 195, 197

Sobre as autoras e os autores

Adriana Moralles

Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, Gestão da Educação, Psicopedagogia e Avaliação da Aprendizagem.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2145737742048675>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6244-9626>

E-mail: drimoralles@gmail.com

Aline Maira da Silva

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre e Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. É Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI). Tem experiência na área de Psicologia, Educação e Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: relação família-escola, inclusão escolar, consultoria colaborativa escolar e deficiência intelectual.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0119179612439892>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8439-0477>

E-mail: alinesilva@ufgd.edu.br

Amanda Lamas

Discente do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UFPA). Residente bolsista do Programa de Residência Pedagógica na Escola de Aplicação da UFPA (EAUFPA), auxiliar de turma em escola privada no maternal I e II no segmento da Educação Infantil. Pesquisadora do Núcleo

de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagogia em Movimento (GEPPEM/UEPA). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5488515438022801>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-78105596>
E-mail: amandalamas10@gmail.com

Amélia Maria Araújo Mesquita

Professora Adjunta IV do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) com atuação no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/NEB/UFGA). É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão - INCLUDERE, e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infâncias e Educação - INFANCE. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (2013), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará. Mestre em Educação na Linha de Currículo e Formação de Professores (2007) e Graduada em Pedagogia (2000), ambos na UFGA. Realizou pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFPR (abril/2021-maio/2022) financiado pelo PROCAD/CAPES.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9074927290515299>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4630-116X>

E-mail: amelia.mesquita05@gmail.com

Ana Júlia Costa Chaves Silva

Professora do Instituto Federal de Sergipe, Campus Lagarto. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (2019-2023). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2018). Pós-graduada em Psicopedagogia. Especialista em Língua Brasileira de Sinais. Licenciada em Pedagogia. Graduação em Letras-Libras (em curso). Tem experiência na área de Educação Escolar, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva; Educação e Diversidade; Educação dos Surdos. Experiência na coordenação do Mais Educação e na coordenação do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais

(NAPNE). Membro do Grupo de Pesquisa PAII - Práticas de Aprendizagem Integradora e Inovadora.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9378243726616303>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3421-7956>

E-mail: julia.silva@ifs.edu.br

Andressa Santos Rebelo

Professora adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Realizou estágio pós-doutoral na Universidade Federal da Grande Dourados. Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em políticas de Educação Especial e indicadores educacionais. Participa do Grupo de Pesquisa UFMS/CNPq Políticas Públicas de educação e educação especial e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva GEPEI UFGD.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4949150813114673>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1873-5622>

E-mail: andressarbl@gmail.com

Angela Costa de Sousa

Professora da Rede Municipal de Ensino de Belém, vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMEC/PA. Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica (2021), pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/NEB), da Universidade Federal do Pará – UFPA. Especialista em Docência do Ensino Superior (2012), pela Escola Superior da Amazônia - ESAMAZ. Graduada em Pedagogia (2010), pela Universidade Federal do Pará – UFPA.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9158203239089979>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8630-9310>

E-mail: angeladisousa@hotmail.com

Cassandra Fontoura Fiore Peron

Psicóloga formada pela PUC – PR, Especialista em Psicopedagogia. Educação Especial, Psicomotricidade e

Neuropsicologia. Mestre e Doutoranda em Educação pela UFPR. Atua como Psicóloga na Secretaria Municipal de Educação de Pinhais há 18 anos, onde também é chefe de Seção de Apoio à Inclusão. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisas LAPEEDH. Participa do Grupo de estudos e pesquisa em Educação Especial e Deficiência Intelectual (GEPEEDI).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7665745211907525>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3710-6602>

E-mail: cassandraffperon@gmail.com

Cristiane da Costa Carvalho

Procuradora do Estado de Mato Grosso do Sul. Mestra em Fronteiras e Direitos Humanos pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Especialista em Direitos Humanos e Cidadania pela UFGD. Graduada em Direito pela Universidade Católica Dom Bosco. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1717784913195342>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7559-9842>

E-mail: criscarvalho@hotmail.com

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente professora Associada II da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) no Curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - PPGEs. Experiência em Fonoaudiologia, com ênfase em Surdez. Pós-doutorado no Centro de Pesquisa Italiano e na Universidade de Barcelona Participação de grupos internacionais de Pesquisa: 1) Universidade de Barcelona (UB)/UFSCar; 2) UNESP/Universidade Minho (Portugal)/Universidade Algarves/Universidade de Barcelona/Universidade de Sevilla/UFSCar.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9468232016416725>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3250-1374>

E-mail: cbflacerda@gmail.com

Eduarda Nunes Mariani Bolson

Graduanda do curso de Educação Especial, licenciatura plena diurno, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integrante do projeto Adaptação e Validação da Escala de Intensidade de Apoio para Crianças e Adolescentes (SIS-C) com Deficiência Intelectual no Brasil. Participante do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Deficiência Intelectual (GEPEEDI).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2305983612835436>.

E-mail: eduardanbolson@gmail.com

Eliana da Costa Pereira de Menezes

Professora Associada do Departamento de Educação Especial/Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação/UFSM. Possui graduação em Educação Especial - Habilitação Deficiência Mental e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas de inclusão escolar; práticas de in/exclusão; norma/normalidade/normalização; diferença e alteridade na escola. Grupo de pesquisa Diferença, Educação e Cultura (DEC).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5996369654576945>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5908-0039>

E-mail: elianacpm@hotmail.com

Elisiane Perufo Alles

Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Possui graduação em Pedagogia e em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria,

Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, educação inclusiva, atendimento educacional especializado e deficiência intelectual. Grupo de estudos e pesquisa em Educação Especial e Deficiência Intelectual (GEPEEDI).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8508540692473353>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0178-7442>

E-mail: alles.elisiane@gmail.com

Enicéia Gonçalves Mendes

Doutorado em Psicologia pelo IP-USP (1995), Mestrado em Educação Especial na UFSCar, Graduação em Psicologia na FCLRP-USP. Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos, docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Coordenadora da rede de pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP). Estágios no exterior (Estados Unidos, França, México e Peru) e pós-doutorado na Université Paris V- Sorbonne na França (2007-2008) e na Universidade de Salamanca na Espanha (2017-2018).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3897627554738983>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3673-0681>

E-mail: egmendes@ufscar.br

Gerusa Ferreira Lourenço

Terapeuta Ocupacional, especialista em Intervenção em Neuropediatria, especialista em Terapia da Mão e Reabilitação do Membro Superior, Mestre e Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Docente do Departamento de Terapia Ocupacional e do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial – GP-FOREESP. Tem experiência na área de

Terapia Ocupacional, atuando principalmente nos seguintes temas: terapia ocupacional, educação inclusiva, recursos de tecnologia assistiva e comunicação alternativa.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1474728505225459>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7550-4858>

E-mail: gerusa@ufscar.br

Henrique Silva de Souza

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Mestre em Educação em Ciência e Matemática (PPGECM/Unifesspa). Graduado em Física pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). É servidor público federal, ocupante do cargo da Carreira de técnico-Administrativo em Educação de Assistente em Administração. Integra o grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Assistivas e Acessibilidade/Unifesspa e Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências da UNESP.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7979841486058914>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3031-3126>

Iasmin Zanchi Boueri

Professora adjunta do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR. Possui Mestrado, doutorado e Pós-doutorado em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial PPGEs - UFSCar com período sanduiche na University of Georgia – Department of Communication Sciences and Special Education (2013). Graduação em Psicologia pela Universidade Positivo – UP. Líder do Grupo de Estudos e pesquisa em Educação Especial e Deficiência Intelectual (GEPEEDI). Uma das coordenadoras do projeto de adaptação e validação da Escala SIS-C no Brasil.

Currículo Lattes: lattes.cnpq.br/5815233970479685

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7398-1992>

E-mail: boueri.iasmin@gmail.com

Isa Regina Santos dos Anjos

Professora Associada do Departamento de Letras/Libras da Universidade Federal de Sergipe. Mestrado em Educação Especial (2005) e Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2011). Pós-Doutorado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação especial, educação inclusiva, formação de professores, inclusão, profissionalização e necessidades educacionais especiais. Participa do Observatório Nacional de Educação Especial e do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação (GEPIADDE).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3348839151783245>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3535-6950>

E-mail: isaanjos@yahoo.com.br

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Pós-Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/UNAM-UAM-Iztapalapa – México. Mestre em Educação Pela Universidade Federal da Paraíba. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, professora titular, Coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) e da Cátedra Paulo Freire da Amazônia, da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6486192420682817>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3458-584X>

E-mail: nildeapoluceno@gmail.com

Jáima Pinheiro de Oliveira

Fonoaudióloga e Pedagoga. Docente da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua na Graduação e na Pós-Graduação stricto sensu nas áreas de Políticas Públicas em Educação Especial, Educação Inclusiva e Inclusão Escolar. Pesquisadora 2 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculada ao Grupo de Pesquisa “Deficiências Físicas e Sensoriais” (DefSen/FFC/UNESP).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8137271342793052>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0156-3804>

E-mail: jaima.ufmg@gmail.com

Josiane Pereira Torres

Licenciada em Física. Mestre e Doutora em Educação Especial. Docente da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua na Graduação e na Pós-Graduação (PROMESTRE/PPGE/UFMG). Desenvolve pesquisas nas temáticas de Inclusão Escolar, políticas de Educação Especial e formação de professores para a Inclusão Escolar. Integra o grupo de pesquisa sobre política educacional e trabalho docente (GESTRADO/FaE/UFMG).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8280180476421117>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1452-8223>

E-mail: josianetorres.ufmg@gmail.com

Kaio da Silva Barcelos: Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Profissional de Educação Física, Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES). Atua nos seguintes temas: Autismo, Educação Física, Orientação de Profissionais e Familiares de crianças com autismo.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9765308679912024>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5913-2874>

E-mail: kaiobarcelos07@gmail.com

Keisyani da Silva Santos

Doutora em Educação Especial pela UFSCar e Técnica em Assuntos Educacionais da UNIFESP. Foi bolsista Capes, durante o curso de mestrado com o projeto "Educação Especial em São Paulo: Histórias narradas em jornal impresso". Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2013), foi bolsista CNPq com os seguintes projetos: "Avaliação do impacto do uso de recursos de alta-tecnologia assistiva na escolarização de alunos com disfunções motoras" (2010-2012); "História da política de inclusão escolar em São Carlos com base na mídia impressa: 1997-2000" (2012-2013) e "História da educação especial em São Carlos com base na mídia impressa: 1991-1995" (2013-2014).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9429520073186592>

E-mail: keisyani@gmail.com

Morgana de Fátima Agostini Martins

Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Psicóloga, Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES). Atua principalmente nos seguintes temas: Transtorno do Espectro do Autismo; Desenvolvimento Infantil, Orientação a Famílias e Profissionais no Atendimento de crianças com autismo.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9425072594458947>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9117-1320>

E-mail: morganamartins@ufgd.edu.br

Laura Ceretta Moreira

Professora Titular da UFPR, atuando no Departamento de Planejamento e Administração Escolar e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Desenvolve pesquisas nas seguintes temáticas: diferença, diversidade, inclusão e desigualdade social, educação especial, ensino superior, altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro autista. Coordenadora do LAPEAHS

(Laboratório de Políticas, Pesquisas e Práticas Educacionais em Altas Habilidades/Superdotação). Líder do Grupo de Pesquisa: Educação Inclusiva/ Educação Especial: Políticas, Práticas e Processos de Desenvolvimento Humano. Membro da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP.
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6955080467665137>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4569-7369>
E-mail: lauracm@ufpr.br

Lucélia Cardoso Cavalcante

Pedagoga, Mestra e Doutora em Educação Especial pela UFSCar, professora adjunta da Faculdade de Ciências da Educação do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Coordenadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – Mestrado Profissional em Rede Nacional – PROFEL. Pesquisadora do Observatório Nacional de Educação Especial- ONEESP/UFSCar. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Contextos de formação, Políticas e Práticas Pedagógicas Inclusivas e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Assistiva e Acessibilidade.
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9389580039097624>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1765-9456>
E-mail: luceliaccr@unifesspa.edu.br

Lurdes Fabricio de Oliveira

Psicóloga formada pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP e Pedagoga formada pela Uninter. Mestre em Educação pela UFPR, Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial Inclusiva. Atua como Psicóloga Escolar há 19 anos, atualmente em uma rede privada de ensino. Tem experiência em avaliação psicopedagógica, consultoria escolar e trabalho colaborativo em contexto de inclusão escolar. Pesquisadora do Laboratório de Pesquisas LAPEEDH.
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1705390543306697>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8888-053X>

E-mail: lurdesfabricio@gmail.com

Maria Beatriz Blanco Santana Rodrigues

Professora do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Porã Mato Grosso do Sul. Realizou estágio de mestrado pela Universidade Federal da grande Dourados. Possui mestrado em Educação pela Universidade federal da Grande Dourados. Tem experiência na área de educação, com ênfase em Política de Educação Especial. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva GEPEI/UFGD.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8675335866147557>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9886-8470>

E-mail: mariabeatrizasant@hotmail.com

Maria de Fátima Joaquim Minetto

Psicóloga, Doutora com Estágio de Pós-Doutorado em Psicologia pela UFSC, Mestre em Educação e Especialista em Educação Especial pela UFPR, Especialista em Transtorno do Espectro Autismo pelo Child Behavior Institute (USA). Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPR. É membro da equipe interdisciplinar do Ambulatório a Síndrome de Down do Hospital de Clínicas da UFPR desde 1997. Coordena o Laboratório de Pesquisas LAPEEDH, com a parceria de pesquisadores nacionais e internacionais. Autora de artigos e livros, dentre eles: "O currículo na escola inclusiva: entendendo esse desafio", editora InterSaberes e "Bioecologia do Desenvolvimento na Síndrome de Down", editora Ithala.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1698599095506055>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6796-1610>

E-mail: fa.minetto@gmail.com

Maria Dolores Fortes Alves

Professora da Universidade Federal de Alagoas, coordenadora do programa de Pós-Graduação em Educação (stricto sensu) PPGE/CEDU/UFAL. Doutora em Educação (PUC-SP, 2013). Mestre em Educação (PUC-SP, 2008). Mestre em Psicopedagogia e Pedagogia – UNISA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Inclusiva, Psicopedagogia, formação de professores, Tecnologia Assistiva, Inclusão e Ecoformação, novos Paradigmas, Complexidade, Transdisciplinaridade e Pensamento Ecosistêmico; líder do Grupo de Pesquisa Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras-UFAL. Coordenadora da Rede Internacional de Escolas Criativas RIEC-UFAL.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4130544132802418>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2292-8518>

E-mail: maria.alves@progep.ufal.br

Morgana de Fátima Agostini Martins

Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Psicóloga, Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES). Atua principalmente nos seguintes temas: Transtorno do Espectro do Autismo; Desenvolvimento Infantil, Orientação a Famílias e Profissionais no Atendimento de crianças com autismo.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9425072594458947>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9117-1320>

E-mail: morganamartins@ufgd.edu.br

Priscila de Carvalho Acosta

Discente de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Psicóloga, Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas

em Educação Especial (GEPES). Atua nos seguintes temas: Autismo, Psicologia, Orientação de Profissionais e Familiares de crianças com autismo.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0851050632475383>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3233-0720>

E-mail: prisciladecarvalho14@hotmail.com

Robéria Vieira Barreto Gomes

Doutora em Educação pela UFPR/PR; Mestre em Educação pela UFF/RJ e graduada em Pedagogia. É professora Adjunta da UFAC e atualmente exerce a função docente na UFC. Foi coordenadora do Programa de Especialização em AEE (UFC/MEC). Coordenadora de Projetos de Extensão e de Pesquisa sobre atendimento pedagógico e formação de professores nas escolas municipais de Fortaleza e região metropolitana. Membro do Geppeac - Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão Escolar, Trabalho e Formação Docente/UFAC. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa: Educação Inclusiva/ Educação Especial: Políticas, Práticas e Processos de Desenvolvimento Humano.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3456804214594890>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7783-7376>

E-mail: roberia.vieira@ufc.br

Sabrina Fernandes de Castro

Professora Adjunta do Departamento de Educação Especial/Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica/UFSM. Possui graduação em Educação Especial - Habilitação Deficiência Mental e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, doutorado em Educação Especial e estágio pós-doutoral pela Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, educação inclusiva, atendimento educacional especializado, deficiência intelectual e acessibilidade na educação

profissional e tecnológica e no ensino superior. Líder do Grupo de Estudos e pesquisa em Educação Especial e Deficiência Intelectual (GEPEEDI). Uma das coordenadoras do projeto de adaptação e validação da Escala SIS-C no Brasil.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5892665490499253>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2204-6136>

E-mail: sabrinafcastro@gmail.com

Shirley Aparecida dos Santos Bortolotto

Professora da Rede Estadual de Ensino, atuando como técnica pedagógica do Departamento de Educação Especial da SEED/PR. Desempenha funções nas temáticas das Políticas Públicas, Transtorno do Espectro Autista e Saúde Mental. Graduada em Pedagogia; Especialista em Educação Especial, Psicopedagogia e Educação em Valores Humanos. Mestre em Educação pela UFPR; Doutoranda em Educação na UFPR. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa: Educação Inclusiva/ Educação Especial: Políticas, Práticas e Processos de Desenvolvimento Humano.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2928805363570556>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2250-5697>

E-mail: shirley.santos@escola.pr.gov.br

Tarcila Marcelle Virtuozo de Lima

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. De 2018 a 2019 foi bolsista PIBIC no projeto "Desenvolvimento de processos de avaliação e monitoramento acerca de políticas de inclusão escolar em contextos municipais", no mesmo período, voluntária no projeto "Laboratório Interdisciplinar de Inovação no Ensino Inclusivo: Utilização e Desenvolvimento de Recursos e Tecnologias Assistivas Pedagógicas em Escolas da Educação Básica". Atualmente, está em fase de conclusão de curso.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7689531691853694>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7866-0947>

Washington Cesar Shoiti Nozu

Professor Adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Fronteiras e Direitos Humanos. Doutor e Mestre em Educação pela UFGD. Especialista em Educação, Licenciado em Pedagogia e Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI).

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4755838697434676>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1942-0390>

E-mail: washingtonnozu@ufgd.edu.br

O livro Educação Especial: cenários, perspectivas e práticas apresenta pesquisas desenvolvidas no âmbito de universidades públicas das cinco regiões brasileiras. Os treze capítulos que compõe a obra referem-se a aspectos relevantes e atuais sobre o tema inclusão escolar, com destaque para as práticas pedagógicas relacionadas ao processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Esperamos que a obra possa contribuir para subsidiar o debate sobre o campo da Educação Especial, e mais especificamente sobre o processo de inclusão escolar, a partir de estudos que investigaram diferentes realidades e contextos.

Aline Maira da Silva
Morgana de Fátima Agostini Martins

Apoio:

UFGD
Universidade Federal
da Grande Dourados

